

Identifiering av begåvade elever

Charlotta Väisänen

Avhandling pro gradu i specialpedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2016

ABSTRAKT

Författare Väisänen, Charlotta	Årtal 2016
Arbetets titel Identifiering av begåvade elever	
Opublicerad avhandling i specialpedagogik för pedagogie magisterexamen. Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	Sidantal (tot.) 114
Referat <p>Alla elever i Finland har enligt lag rätt till att bemötas enligt deras individuella förutsättningar och alla har rätt till stöd vid behov. Trots detta åsidosätts ofta behoven hos en grupp elever, de begåvade eleverna. Avhandlingen är en mixed methods studie som undersöker identifieringen av begåvade elever.</p> <p>Syftet med studien är att undersöka om elevenkäter kunde vara en ändamålsenlig del av identifieringsprocessen av begåvade elever i klassen. För att erhålla kunskap om fenomenet har följande forskningsfrågor utformats:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur ser klassläraren och specialläraren på begåvning?2. Hurdana mönster eller likheter kan hittas i elevernas nomineringar av sina klasskamrater med avseende på olika förmågor?3. Vilket samband finns det mellan lärarnas och elevernas syn på begåvning i klassen? <p>I studien deltog 19 elever i årskurs 6, deras klasslärare och speciallärare. Datainsamlingsmetoderna som använts för att besvara studiens syfte och forskningsfrågor är semistrukturerade intervjuer i den kvalitativa delen och enkäter i den kvantitativa delen av undersökningen. Data samlades in samtidigt för de båda metoderna, analyserades skilt med hjälp av innehållsanalys och sammanfördes och jämfördes med varandra i samband med forskningsfråga tre och avhandlingens diskussion.</p> <p>Studien visar att lärare har svårt att definiera begåvning och att det inte finns specifika system eller verktyg för identifieringen av begåvade elever i klassen. Det finns varken tid eller resurser för att ta hand om alla elever och fokusen ligger oftast på elever med olika slags svårigheter. I elevenkäterna framkom tydliga mönster på hur eleverna nominerade varandra och värderade sig själva, som också till stor del överensstämde med lärarnas beskrivningar av eleverna, vilket tyder på att elevenkäter verkar ha en fungerande roll i identifieringen av begåvade elever i klassen. Elevenkäter utgör med andra ord ett snabbt sätt att visa på vilka elever som bör undersökas närmare och ett sätt att identifiera begåvade elever i klassen. Det viktiga är att lärarna i skolan inser att begåvning inte utvecklas av sig själv, det behövs tid, insatser och framför allt stöd från omgivningen. Därför är det viktigt att begåvade elever identifieras i ett så tidigt skede som möjligt så att deras utveckling kan stödas i skolan.</p>	
Sökord/indexord begåvning, begåvade barn, identifiering av begåvade elever, intelligens, lahjakkuus, lahjakkaat lapset, älykkyys, gifted children, talented children, intelligence	

Innehåll

Abstrakt

Tabeller och figurer

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund till val av tema	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	5
1.3 Avgränsning och centrala begrepp	5
1.4 Avhandlingens disposition	8
2 Begåvning och begåvade elever	9
2.1 Definitioner	9
2.2 Teorier om begåvning	13
2.2.1 Implicita teorier om begåvning	14
2.2.2 Explicita teorier om begåvning	20
2.3 Mätning av begåvning och intelligens	24
2.4 Begåvade elever i behov av stöd	27
3 Det finländska skolsystemet och identifieringen av begåvade elever	31
3.1 Styrdokument	31
3.2 Läroplanen och stödformer enligt trestegsmodellen	32
3.3 Identifieringen av begåvade elever	36
3.3.1 Cosmovici Idsøe och Nissens identifiering av begåvade elever	39
3.4 Bemötandet av begåvade elever i skolan	42
4 Metod och genomförande	49
4.1 Avhandlingens syfte och forskningsfrågor	49
4.2 Val av forskningsstrategi	50
4.2.1 Mixed methods	50
4.2.2 Kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder	53
4.3 Metoder för datainsamling	54
4.3.1 Informanterna	55
4.3.2 Semistrukturerad intervju	56
4.3.3 Enkät	57
4.4 Undersökningens genomförande	58
4.5 Bearbetning och analys av data	59
4.5.1 Bearbetning av kvalitativ data	60

4.5.2 Bearbetning av kvantitativ data	61
4.6 Reliabilitet och validitet	62
4.6.1 Reliabilitet.....	62
4.6.2 Validitet	64
4.7 Etiska aspekter.....	65
5 Resultatredovisning	67
5.1 Inledande analys	67
5.2 Hur klassläraren och specialläraren ser på begåvning.....	69
5.2.1 Begåvning	69
5.2.2 Definitionsproblematiken	71
5.2.3 Identifieringen av begåvade elever	72
5.2.4 Elever som lyfts fram av klassläraren och specialläraren.....	75
5.3 Mönster eller likheter i elevernas nomineringar av sina klasskamrater med avseende på olika förmågor.....	77
5.3.1 Överblick av hur eleverna svarat i enkätens vän-nominering.....	78
5.3.2 Resultaten för varje enskild fråga	80
5.4 Samband mellan lärarnas och elevernas syn på begåvning i klassen	87
6 Diskussion	90
6.1 Metoddiskussion.....	90
6.2 Resultatdiskussion	95
6.2.1 Hur klassläraren och specialläraren ser på begåvning	95
6.2.2 Mönster eller likheter i elevernas nomineringar av sina klasskamrater med avseende på olika förmågor	99
6.2.3 Samband mellan lärarnas och elevernas syn på begåvning	101
6.3 Sammanfattande synpunkter	103
6.4 Förslag till fortsatt forskning	105
Källor.....	108

Bilagor

Bilaga 1. Intervjustomme

Bilaga 2. Elevenkäten

Bilaga 3. Föräldrabrev

Bilaga 4. Helhetsöversikt av lärarnas och elevernas syn på begåvning i klassen

Tabeller

Tabell 1

Utdrag ur de nya Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) som behandlar stödjandet av begåvade elever..... 34

Tabell 2

Presentation av elevernas självvärdering..... 68

Tabell 3

Presentation av deskriptiv statistik gällande fördelningen av namn på elevenkätens vän-nomineringsdel..... 78

Figurer

Figur 1. Renzullis begåvningsmodell..... 15

Figur 2. Sternbergs begåvningssteori 21

Figur 3. Concurrent triangulation design 52

Figur 4. Fördelningen av namn på fråga: Vem i din klass vet mest om många olika saker? 80

Figur 5. Fördelningen av namn på fråga: Vem av dina klasskamrater skulle du fråga om du behöver hjälp i matematik? 81

Figur 6. Fördelning av namn på fråga: Vem i klassen skulle vara den bästa att komma på vad ni skulle göra om ni gick vilse? 82

Figur 7. Fördelning av namn på fråga: Vem i klassen vet oftast vad svåra ord betyder? 82

Figur 8. Fördelning av namn på fråga: Vem vet mest om vetenskapliga saker? 83

Figur 9. Fördelning av namn på fråga: Vem skulle du välja att jobba med i ett projekt i historia? 84

Figur 10. Fördelning av namn på fråga: Vem skulle du välja som klassledare om det ska vara en person som vanligen får många att jobba tillsammans och får saker gjorda?..... 84

Figur 11. Fördelning av namn på fråga: Vem skulle vara bäst på att läsa en spännande berättelse för klassen? 85

Figur 12. Fördelning av namn på fråga: Vem skulle du välja som klassrepresentant till ett elevråd?..... 86

Figur 13. Fördelning av namn på fråga: Vem i klassen vill du kalla din bästa vän?. 86

1 Inledning

I det här kapitlet redogörs för bakgrunden till valet av avhandlingens tema och tematikens relevans ur en samhällsrelig synvinkel. Vidare presenteras studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter framförs studiens avgränsning och centrala begrepp som används i avhandlingen. Avslutningsvis presenteras avhandlingens struktur och innehåll.

1.1 Bakgrund till val av tema

Tänk dig att du sitter i skolan dag ut och dag in och inte lär dig någonting nytt. Du får ingenting ut av skolan. Du utvecklas inte. Allt du hör och får jobba med är något du har lärt dig för länge sedan och redan kan. Säger du åt läraren att du är klar med en uppgift, får du fler likadana. Du väcker en hel del misstro bland dina lärare, eftersom du anses vara alltför frågvis och kritisk till vad de säger, fast du egentligen bara är så nyfiken och vill veta mera. Alltid när du får bra resultat i proven retar dina klasskamrater dig, kallar dig nörd. För att inte behöva höra på allt detta retande, för att en gång passa in, skriver du medvetet sämre i provet. Skoldagarna blir en enda plåga. Först när du är hemma får du läsa om det som verkligen intresserar dig och för en gångs skull lära dig något nytt.

Ovanstående beskrivning är vardag för flera begåvade elever i skolorna. Trots att alla elever enligt lag i Finland ska bemötas enligt deras individuella förutsättningar och alla har rätt till stöd vid behov, åsidosätts behoven ofta hos en grupp av elever, nämligen de begåvade eleverna. Mönks och Ypenburg (2009, s. 71–72) poängterar att det i huvudsak är de medelpresterande eleverna som används som anpassningsnorm i skolorna. Utgående från de medelpresterande eleverna utformas det material som används i klassen och även i vilken takt man arbetar utgår ofta från hur dessa elever arbetar. Svaga elever uppnår ofta inte detta tempo poängterar Mönks och Ypenberg, men deras behov tillgodoses med specialundervisning eller specialskola. De som däremot lär sig snabbare eller bearbetar mer material än normgruppen får oftast ingen hjälp.

Det finns stora variationer länder emellan när det kommer till att uppmärksamma begåvning, dock har tematiken kring begåvade individer under senare tid skapat stor uppmärksamhet globalt. Bland annat har skillnader i politiska ideologier länder emellan lyfts fram som en faktor som påverkar attityder gentemot begåvade individer (Persson 1997, s. 19, 43). Stora variationer länder emellan har också noterats i hur barn med exceptionella färdigheter definieras, till exempel används i USA begreppet begåvade barn medans man i Kanada använder begreppet exceptionella barn för att beskriva samma individer. Utbildning för begåvade individer är en väldigt viktig del av utbildningen i USA, där det också forskats mycket i tematiken och där man vill ta tillvara den kunskapen begåvade individer har påpekar Sternberg och Davidson (2005, s. 7). Hur man väljer att prioritera begåvade individers utbildning varierar också det storligen länder emellan, mycket beroende på hur pass mycket forskning som har bedrivits kring begåvade barn. Dock framhäver Sternberg och Davidson att de flesta länder har någon form av utbildning som uppmärksammar begåvade elevers behov. I en studie utförd av Mönks och Pflüger (2005, s. 155–157) framför forskarna att det verkar finnas en positiv trend i hur begåvade elevers utbildning uppmärksammas i ett flertal europeiska länder. Detta i och med att begåvade individernas behov framhävs allt mera i nationella dokument, forskning i tematiken har ökat och fortbildning för lärare blir allt vanligare. Trots ökad uppmärksamhet kring ämnet under senare tid finns det ännu ett stort behov av kunskap och teoretiska tillvägagångssätt vid stödjandet av begåvade elever (Sternberg & Davidson, 2005, s. 8).

Under senare tid har den mediala uppmärksamheten i Svenskfinland också fokuserat allt mer på de begåvade elevernas behov av stöd i skolan. I en artikel i svenska YLE (Westergård, 2015) lyfter Vasa stads skoldirektör Birgitta Höglund fram de begåvade eleverna och deras rätt till stöd och utmanande stoff. Enligt Höglund är begreppet ”särbegåvning” svårdefinierat, men de elever som är extra motiverade, har enklare att lära sig och som befinner sig på en annan nivå än sina klasskamrater kan anses vara begåvade. Höglund poängterar vidare att de begåvade eleverna i klassen som inte får tillräckligt med stimulans lätt blir rastlösa, oroliga och bråkiga eftersom de redan kan det som går igenom. Enligt Marland (1971, s. 8–9), en av ledstjärnorna inom tematiken begåvning, kräver de begåvade eleverna differentierade och individuellt anpassade pedagogiska program utöver det som vanligen erbjuds i skolprogrammet för att de ska kunna uppnå sin fulla potential. Höglund påpekar vidare i artikeln i svenska YLE

(Westergård, 2015) att det ofta anses vara tabubelagt att tala om begåvade elever, att någon skulle vara bättre än någon annan och att många anser att de begåvade eleverna klarar sig själva i skolan. I och med att de klarar sig själva resonerar många att man inte bör slösa resurser på dem i skolan, framhäver Höglund.

I en kolumn i Svenska YLE framför Höglund (2015) också det faktum att skolan i Finland under årens lopp har blivit bättre på att inkludera barn med olika slags svårigheter, men att barn med särskild begåvning inte hört till de som bemötts såsom de är. För att vara en skola som bemöter alla elevers behov kan ingen elev falla utanför begreppet ”alla” påpekar Höglund vidare. Även i Vasabladet framkommer tematiken kring begåvade elever, bland annat i samband med den nya läroplanen och resursfrågor (Furu, 2015; Groop, 2015). Skoldirektör Höglund framhäver att man bör stärka och lyfta de svaga men också de som är specialbegåvade, men att det kommer vara en utmaning att få det att fungera och inget är klart ännu inför hösten 2016 menade Höglund i december 2015 (Groop, 2015, s. 5). Skoldirektören lyfter också fram problematiken gällande resurserna: ”Det finns inte heller resurser för skol- och läroplansutveckling, eller för att stimulera särbegåvningar” (Furu, 2015, s. 4).

I en podcast på Svenska YLE (Sederlöf & Westergård, 2015) om särbegåvade barn diskuteras hur de särbegåvade eleverna går ut skolan utan att man lyckas identifiera dem som begåvade, att dessa elever känner sig omotiverade i brist på stimulans och utmaningar, underpresterar och klarar sig ofta sämre i livet än andra barn. Begåvade elever är elever som inte riktigt platsar i vårt skolsystem eftersom skolsystemet inte klarar av att fånga dem. Det råder en stor okunskap om begåvade barn inom lärarkåren påpekar speciallärare Camilla Svens-Liavåg, som intervjuas i podcasten, och det finns flera myter som florerar där man bland annat tror att begåvade elever klarar sig själv utan stöd. En allmän uppfattning är också att de begåvade eleverna klarar sig bra senare i livet, att de på ett ändamålsenligt sätt kan använda sina förmågor inom de områden de väljer att satsa på, framför Schoon (2000, s. 213). Schoon poängterar vidare att flera begåvade elever faktiskt inte klarar sig så bra i livet överlag ifall de inte får tillräckligt med stöd från omgivningen.

Diskussionen om begåvning är komplex och går ofta het eftersom man kommer in på elitism, tankar om bättre och sämre samt allas lika värde (Sederlöf & Westergård,

2015). Svens-Liavåg menar att begåvningen hos barn kan ta sig uttryck på flera olika sätt, det är barn som ofta har nyfikenhet utöver det vanliga, har ett begär efter kunskap och tycker om svåra och komplexa fenomen. Dessa barn kan enligt Svens-Liavåg ha väldigt tråkigt i skolan, de kan ha slocknat helt på grund av en ostimulerande skolgång och kan upplevas störande. Identifieringen av begåvade elever i klassen faller på den enskilda lärarens ansvar, förmåga och intresse påpekar Svens-Liavåg. Vi bör bemöta de begåvade eleverna såsom vi bemöter alla andra, med respekt och genom att diskutera med den enskilda individen: vad behöver just du, vad är du intresserad av och vad kan du? Avslutningsvis poängterar Svens-Liavåg i Podcasten att det inte behöver bli dyrt att öka på utmaningarna och stimulansen för de begåvade eleverna i vårt skolsystem, det handlar om att se dessa elever och våga tänka om. De begåvade eleverna är en naturresurs som skolan inte tar vara på hävdar Anita Kullander, psykolog och expert på särbegåvning, i Lärarnas tidning (Lindgren, 2012). För att de begåvade eleverna inte ska tappa intresset för att lära sig eller genomgå skoltiden utan att någonsin utmanas är det viktigt att de identifieras i ett tidigt skede påpekar Gottfredson (1994, s. 13–23) och det behövs olika slags kartläggningsverktyg som mäter de olika begåvningarna och den mångfald av mentala funktioner som förknippas med begåvning poängterar Persson (2014).

Jag anser att det är mycket viktigt att alla elevers behov tas i beaktande i skolorna. I samband med min kandidatavhandling *Begåvade barn – En systematisk litteraturstudie om hur föräldrar och lärare kan stöda och motivera begåvade barn i deras utbildning och inlärning* har intresset för temat växt ytterligare när jag konstaterat att begåvade barn är i behov av stöd för att klara sig i skolan och i sitt framtida liv och att det i samhället råder okunskap kring fenomenet. En av de främsta uppgifterna för en speciallärare i skolan är att stöda de elever som är i behov av särskilt stöd, men nästan aldrig har jag stött på att det skulle handla om de barn som identifierats som begåvade. Fokus ligger ofta på de barn som har något slag av inlärningssvårighet. Eftersom jag snart ska ge mig ut i arbetslivet som nyutexaminerad speciallärare, vill jag ha en djupare förståelse för hur man kan identifiera dessa begåvade elever för att kunna stöda dem i sin utveckling och i deras skolgång. De begåvade eleverna ska precis som alla andra elever bemötas enligt deras egna förutsättningar och hållas motiverade inför skolans stoff. Med grunden i min

kandidatavhandling, hur man kan stöda begåvade elever, har jag valt att undersöka identifieringen av begåvade elever i skolan.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med denna avhandling är att undersöka identifieringen av begåvade elever. Jag undersöker hur lärare ser på begåvning och hur de identifierar begåvning i klassen. Vidare undersöker jag hur elever värderar sig själva och nominerar sina klasskamrater i avseende på olika förmågor och färdigheter. Det specifika syftet i avhandlingen är att undersöka om elevenkäter kunde vara en ändamålsenlig del av identifieringsprocessen av begåvade elever i klassen.

För att uppnå syftet med avhandlingen har tre forskningsfrågor utarbetats. Den första forskningsfrågan är av kvalitativ karaktär och den andra av mer kvantitativ karaktär. I den sista forskningsfrågan kombineras resultat från de två föregående forskningsfrågorna för att identifiera ett samband och få en uppfattning om elevenkäternas roll i identifieringen av begåvade elever i klassen.

1. Hur ser klassläraren och specialläraren på begåvning?
2. Hurdana mönster eller likheter kan hittas i elevernas nomineringar av sina klasskamrater med avseende på olika förmågor?
3. Vilket samband finns det mellan lärarnas och elevernas syn på begåvning i klassen?

1.3 Avgränsning och centrala begrepp

Avgränsning

I denna studie används en enkät som är utarbetat utgående från kartläggningsverktyg som ursprungligen presenterats av Ella Cosmovici Idsøe (2014) och Poul Nissen (2014). Elevenkäten består av en självvärderingsdel och en vän-nomineringsdel, där eleverna värderar sina egna förmågor och lyfter fram specifika klasskamrater de bäst

anser passa in på de givna frågorna. De ursprungliga enkäterna och elevenkäten som används i denna studie presenteras närmare i kapitel 3.3.1 *Cosmovici Idsøe och Nissens identifiering av begåvade elever* och kapitel 4.3.3 *Enkät*.

Alla delar av elevenkäten har inte behandlats i studien. Den första sidan av enkäten, som består av påståenden som kan anses vara kännetecknande för begåvning där eleverna har värderat hur pass bra dessa påståenden passar in på dem själva på skalan 0–2, har använts för att räkna ut ett summavärde för varje enskild elev. Summavärdet presenteras i kapitel 5.1 *Inledande analys*. Den andra sidan av enkäten är också en självvärdering, som består av ja- och nej-påståenden och en del öppna frågor. En djupare analys av elevenkätens andra sida har inte gjorts i denna studie. Den tredje och sista sidan av elevenkäten består av en vän-nominering där eleverna hade som uppgift att namnge den klasskamrat de ansåg passa bäst in på den givna frågan. Denna del av enkäten används i huvudsak för att besvara den andra forskningsfrågan och redogörs för i kapitel 5.3 *Mönster eller likheter i elevernas nomineringar av sina klasskamrater med avseende på olika förmågor*. Studien begränsas även till att omfatta en klass bestående av 19 elever och deras klasslärare och speciallärare.

Centrala begrepp

Huvudtematiken i avhandlingen är begåvning och identifieringen av begåvade elever. Jag har valt att genomgående använda ”begåvning” och ”begåvade elever” i min studie även fast det inte finns en enhetlig teoretisk definition av begreppen. Även begreppet ”begåvade barn” förekommer synonymt med begreppet ”begåvade elever”. Det finns flera olika begrepp som beskriver samma fenomen: barnen med exceptionella färdigheter. Bland annat begreppet ”särbegåvning” som introducerats av Persson (1997, s. 19, 43–45) förekommer i en del litteratur. Oberoende av begrepp ligger fokusen i denna studie på de elever som visar extraordinära kunskaper inom ett eller flera områden och som behöver differentierade och individuellt anpassade pedagogiska program utöver det som vanligen erbjuds i skolprogrammet för att de ska kunna uppnå sin fulla potential. Med andra ord handlar det om elever som är i behov av extra stöd i skolan i form av exempelvis mera utmanande stoff och mer avancerade uppgifter. Huvudsaken ska inte vara hur man definierar eller benämner dessa barn

poängterar Cosmovici Idsøe (2014, s. 16), utan att de barn som är i behov av differentierat material och mer stimulerande eller utmanande stoff identifieras och erbjuds det stöd de är i behov av för att utvecklas. Med rätt sorts stöd, som tar tillvara elevernas potential, kan elevernas upplevelser av skolan bli positiva.

Det finns också skillnader mellan begåvade elever och högpresterande elever, vilket i sin tur kräver olika slags stödåtgärder. Det är lätt hänt att man blandar mellan dessa olika elevprofiler och det beror ofta på okunskap påpekar specialläraren Svens-Liavåg i en Podcast om begåvade barn (Sederlöf & Westergård, 2015). Svens-Liavåg förklarar vidare att det ofta är de högpresterande eleverna som lärare pekar ut som de begåvade i klassen och de verkligt begåvade eleverna förbises. I och med skillnaden mellan begreppen har jag valt att inte använda begreppet ”högpresterande elever” i avhandlingen, även om informanterna som deltar i studiens kvantitativa del kan vara högpresterande framom begåvade och lärarna som intervjuas i studien använder både begreppet ”högpresterande elever” och begreppet ”begåvade elever” när de pekar ut begåvade elever i klassen. Begreppet ”begåvade elever” använder jag eftersom jag specifikt vill peka på identifieringen av just den elevgruppen och de begåvade elever som inte alltid utmärker sig i klassen. I kapitel 3.3 *Identifieringen av begåvade elever* redogörs närmare för skillnaderna mellan begåvade och högpresterande elever.

I avhandlingen framhävs också den sociala miljön som ett centralt begrepp i form av de begåvade elevernas behov av stöd från sin omgivning. De begåvade eleverna behöver någon i sin omgivning som identifierar deras färdigheter, styrkor och svagheter för att de ska bemötas i enlighet med deras egna förutsättningar och utveckla sin potential. De tre sociala områden i barnets sociala miljö som påverkar det begåvade barnets utveckling är familj, skola och vänner.

För att uppnå syftet med avhandlingen och för att svara på forskningsfrågorna har jag valt att basera min studie på the concurrent triangulation design inom mixed methods. I avhandlingen har jag valt att inte översätta begreppet ”mixed methods”, eftersom det är den allmänna och internationella benämningen för den metod där både kvalitativa och kvantitativa metoder används i en och samma undersökning. Till en viss del används begreppen ”metodtriangulering” eller ”metodkombination”, men dessa begrepp är ett sätt att förklara på vilka olika sätt en undersökning kan utföras och

kombineras (jfr metod-, data-, observatörs-, forskar- eller teoritriangulering) framom namnet på den egentliga metoddesignen (Olsson & Sörensen, 2011, s. 55, 97).

1.4 Avhandlingens disposition

Avhandlingen består sammanlagt av sex kapitel. I *kapitel 2* redogörs för definitioner som berör begåvning och begåvade elever och olika teorier om begåvning. I det andra kapitlet presenteras också allmänna fenomen gällande mätningen av begåvning och intelligens. Avslutningsvis redogörs för begåvade elevers behov av stöd.

I det andra teorikapitlet, *kapitel 3*, lyfts det finländska skolsystemet fram och identifieringen av de begåvade eleverna i klassen. Kapitlet innefattar delar av styrdokument och läroplanen som berör begåvade elevers ställning i skolan och stödformer enligt trestegsmodellen. Vidare framhävs även olika modeller vid identifieringen och bemötandet av begåvade elever i skolan. I kapitlet i fråga beskrivs närmare också de kartläggningsverktyg som ligger till grund för de elevenkäter som används i studien.

I *kapitel 4* redogörs för studiens metod och genomförande. Syftet och forskningsfrågorna presenteras, samt val av forskningsstrategi och metoder för datainsamlingen. Därtill redovisas för undersökningens genomförande samt bearbetning och analys av data. Avslutningsvis redogörs för hur jag beaktat reliabiliteten, validiteten och etiken i denna studie.

I *kapitel 5* presenteras de kvalitativa och kvantitativa resultaten. Till att börja med presenteras en inledande analys och därefter sker resultatredovisningen i enlighet med de tre forskningsfrågorna.

I det sista kapitlet, *kapitel 6*, diskuteras metoden och resultaten. Sammanfattande synpunkter framkommer också och förslag till fortsatt forskning ges.

2 Begåvning och begåvade elever

Det finns inga entydiga eller allmängiltiga definitioner på begåvning. Forskning genom tiderna tenderar att se på begåvning och intelligens på olika sätt och med olika teoretiska utgångspunkter. I detta kapitel redogörs inledningsvis för olika definitioner på begåvning. Därefter presenteras några kända teorier om begåvning för att illustrera för mångfalden av definitioner på begreppet begåvning. Efter detta presenteras mätning av begåvning och intelligens och avslutningsvis redogörs för begåvade elevers behov av stöd.

2.1 Definitioner

Definitionen av begåvning är inte entydig och olika författare och forskare tenderar att använda sig av varierande begrepp och förklaringar. Mönks och Ypenburg (2009, s. 19) hänvisar till Ernst Hany som redan på 1980-talet slog fast att det finns över hundra olika definitioner av ”hög begåvning”. Definitionernas formuleringar varierar och det beror mycket på vad man väljer att lyfta fram och fokusera på. Kaufman och Sternberg (2008, s. 71–72) påpekar att det inte finns någon absolut definition av begreppet ”begåvning” och att det finns skillnader mellan uppfattningar om att vara allmänt begåvad och att vara specifikt begåvad inom någon viss kunskapsdomän. Forskarna poängterar vidare att synen på begåvning även varierar över tid och plats. I likhet med andra organisationer, författare och forskare påpekar National Association for Gifted Children (2008) att det inte finns någon universellt accepterad definition på begåvning, men den allmänna beskrivningen som framkommer är att en begåvad individ är någon som visar eller har potential för att visa en exceptionell nivå av prestation inom ett eller flera olika områden.

Det är svårt att hitta en enhetlig teoretisk definition på begåvning, speciellt med tanke på att det skulle behövas en användbar definition på normaltillstånd för att kunna definiera begåvning på ett ändamålsänligt sätt menar Persson (1997, s. 43–46). I vardagsspråk tenderar man att använda begreppet ”begåvad” som en beteckning för någon med enastående förmåga och Nationalencyklopedin (2016) definierar ordet

”begåvning” på följande sätt: ”Begrepp som inom psykologi och pedagogik används för att förklara skillnader i individers förutsättningar för utveckling och utövande av olika färdigheter”. Bland annat Persson (1997, s. 45–46) och Sisk (2008, s. 4–5) hänvisar till en amerikansk ledstjärna inom tematiken begåvning, nämligen Sydney P. Marland. Enligt Marland (1971, s. 8–9) är begåvade barn de som genom sin extraordinära förmåga är kapabla till enastående prestationer och som identifierats av yrkesskickliga och väl kvalificerade personer. Dessa barn kräver differentierade och individuellt anpassade pedagogiska program utöver det som vanligen erbjuds i skolprogrammet för att de ska kunna uppnå sin fulla potential. Marland menar vidare att barn som är kapabla till höga prestationer är de som visar kunskap eller potentiell förmåga inom ett eller flera av följande områden: allmän intellektuell förmåga, särskild fallenhet för något akademiskt område, kreativt eller produktivt tänkande, ledarskapsförmåga, särskild fallenhet för olika konstarter eller psykomotorisk kunskap.

Fem kriterier för att en person ska kunna klassificeras som begåvad har presenterats av Sternberg (1995, s. 76–78). Dessa kriterier är: excellenskriteriet, sällsynthetskriteriet, kriteriet om produktivitet, kriteriet om bevislighet och värdekriteriet.¹ Det första kriteriet, excellenskriteriet, innebär att individen ska vara överlägsen inom ett eller flera områden i jämförelse med sina jämnåriga. För att definieras som begåvad bör personen med andra ord enligt detta kriterium vara extremt duktig på något när man jämför med personer i samma ålder. Enligt det andra kriteriet, sällsynthetskriteriet, ska individen ha en förmåga eller kompetens som kan anses vara sällsynt och inte lika påtaglig hos andra personer. Kriteriet om produktivitet anger att det område eller områden inom vilka personen anses vara överlägsen ska leda till eller potentiellt leda till produktivitet, för att en person ska kunna definieras som begåvad. Begåvningen ska med andra ord leda till att personen kan producera något eller utföra olika slags handlingar. Det fjärde kriteriet, kriteriet om bevislighet, innebär att personen på något sätt ska kunna visa på eller demonstrera för sin begåvning, exempelvis kan personens begåvning mätas och bevisas med hjälp av olika test. Värdekriteriet, som utgör det sista av de fem kriterierna som Sternberg lägger fram,

¹ De engelska begreppen: the excellence criterion, the rarity criterion, the productivity criterion, the demonstrability criterion, and the value criterion. (Sternberg, 1995, s. 76–78)

innebär att begåvning ska framkomma inom områden som samhället värdesätter för att en person ska kunna identifieras som begåvat.

Gottfredson (1994, s. 13–23) beskriver intelligens generellt sett som en allmän mental förmåga som bland annat innefattar förmågan att resonera, planera, tänka abstrakt, förstå och bearbeta komplexa idéer samt en problemlösningsförmåga. Intelligens innebär också enligt henne att man lär sig snabbt och att man lär sig av tidigare erfarenheter. Det innebär mer än bara faktainläring eller goda prestationer i prov. Intelligens eller begåvning handlar om en bredare och djupare förmåga av förståelse och uppfattning om världen runtomkring påpekar Gottfredson. Begåvade individer tänker ofta på ett annorlunda sätt menar Persson (1997, s. 53–54), de vet också mera, har en förståelse för vad de egentligen vet och har ett bra minne. Begåvade individer har ofta också ett ovanligt stort antal kopplingar mellan de olika representationerna av kunskap framhäver Persson vidare, vilket gör att information och ny kunskap lätt assimileras med kunskap individerna har från förut. Dessa individer kan effektivt använda vad de kan i nya situationer. Begåvade elever vill oftast gå djupare och veta mera om olika ämnen, och därför nöjer de sig inte med vad läraren presenterar utan ställer mängder av frågor (Cosmovici Idsøe, 2014, s. 16). Frågan gällande huruvida det är arv eller miljö som påverkar begåvning mest förblir olöst konstaterar Schoon (2000, s. 214), men det finns en allmän uppfattning om att flera komponenter måste fungera tillsammans för att enastående prestationer kan framkomma.

Det finns barn med speciella talanger som skiljer sig ur mängden och som därmed enligt Winner (1999, s. 14) kan karaktäriseras som begåvade. Dessa begåvade barn karaktäriseras som brådmogna, det vill säga att de envisas med att gå i sin egen takt och anses ha en rasande iver för att lära sig och motivera sig själva till inläring (Dunn m.fl., 1995, s. 12; Mönks & Ypenburg, 2009, s. 45–49; Winner, 1999, s. 14). Att barnen är brådmogna betyder att de tar de första stegen mot att behärska något kunskapsområde, exempelvis språk, matematik eller musik, i en lägre ålder än genomsnittet. De gör även snabbare framsteg inom det specifika området än vad normalbegåvade barn gör. De begåvade barnen lär sig alltså snabbare och på ett mera kreativt sätt, gör egna upptäckter och utvecklas i sin egen takt. Begåvade barn har också enligt Cosmovici Idsøe (2014, s. 17) ett visst fokusområde av särskilt intresse och de visar en hög intensitet i att lära sig mera inom det specifika kunskapsområdet.

Kreativitet, motivation, förmågan att formulera nya idéer och göra nya kopplingar är uttryck för begåvning påpekar Mönks och Ypenburg (2009, s. 26) samt Wahlström (1995, s. 27). Vissa barn kan uppvisa häpnadsväckande kunskaper och färdigheter inom olika områden, vilket kan vara tecken på att barnet är begåvat. Det är viktigt att se det exceptionella i det lilla för att hitta begåvning hos barnen.

Renzulli (2012, s. 151) menar att det finns två olika sorters begåvning, så att säga skolbaserad begåvning och kreativt-produktiv begåvning. Skolbaserad begåvning hänvisar till personer som är duktiga på att lära sig de traditionsenliga förmågorna i skolan. Den andra sorten, kreativt-produktiv begåvning, hänvisar till karaktärsdrag som innehas av bland annat uppfinnare, författare och konstnärer, som tillämpas inom specifika områden inom exempelvis ekonomi, kultur eller socialt kapital. Definitionen av begåvning har också gått från att vara endimensionellt, där begåvning förknippas med hög intelligens och högt IQ-värde, till att vara flerdimensionellt då man kommit fram till att personer kan inneha enastående förmågor inom flera olika domäner eller områden (Schoon, 2000, s. 213).

”Begåvning” och ”talang” är två begrepp som används mycket som synonymer i begåvningsforskningen (Gagné, 2004, s. 120). Ibland skiljs begreppen ”begåvning” och ”talang” också åt, påpekar Winner och Martino (2000, s. 95). De barn som är duktiga inom akademiska ämnen eller har högt IQ-värde kan definieras som begåvade, medan de som visar exceptionella kunskaper inom konstnärliga eller atletiska ämnen sägs vara talangfulla. Winner och Martino argumenterar dock emot denna uppdelning och menar att alla ska benämnas begåvade. Barn som är duktiga inom de konstnärliga eller atletiska ämnena har liknande kännetecken som de barn som är begåvade inom de akademiska ämnena, nämligen att de är brådmogna, de har en strävan att bemästra inom sitt kunskapsområde, de är kreativa och de lär sig inte bara snabbare än sina jämnåriga utan också på ett annorlunda sätt.

Det finns ingen entydig definition på begåvning. Det tenderar också att finnas flera olika begrepp och benämningar för barn med särskilda förmågor och som undervisningsmaterialet i skolan inte räcker till för. Men är det sist och slutligen viktigt vad vi kallar dessa barn eller att vi hittar en rätt definition frågar sig Cosmovici Idsøe (2014, s. 13–14), eller är det viktigare att vi fokuserar på att identifiera och stöda dessa

barn i deras utveckling? Likt med Cosmovici Idsøe påpekar Persson (2014) att det viktiga inte är vad man kallar dessa elever, utan att alla elever får det stöd och den stimulering de behöver för att utvecklas.

2.2 Teorier om begåvning

Det finns flera olika uppfattningar om vad begåvning innebär poängterar Kaufman och Sternberg (2008, s. 79), men genom att förbise detaljerna kan man urskilja likheter i begåvningsforskningens olika tidsperioder. De nuvarande definitionerna av ”begåvning” är resultat av en utveckling av flera olika idéer och teorier. Kaufman och Sternberg presenterar en kort sammanfattning av utvecklingen av begåvningsforskningen. I den första vågen av forskning frågade man sig vad begåvning är och då introducerades även olika intelligenstest för att mäta begåvning. Den andra vågen inom begåvningsforskningen grundade sig på teorier om olika intelligenser och upptäckten av att det finns flera olika områden man kan vara begåvad inom. I den följande forskningsvågen erkände forskarna betydelsen av både allmän begåvning och de domänspecifika färdigheterna och det tillsattes även andra psykologiska variabler som ansågs vara en viktig del av begåvningen. Forskare inom den fjärde forskningsvågen beaktade en hel del de föregående teorierna om begåvning, men breddade på bilden av begåvning ytterligare. Forskarna placerade begåvning inom ett utvecklingssammanhang som involverade variabler utanför individen som kan påverka utvecklingen av begåvning såsom exempelvis miljön.

Genom att se på helheten av modern begåvningsforskning kan man enligt Kaufman och Sternberg (2008, s. 79) konstatera att det övergripande syftet är att identifiera och värna om de specifika begåvningarna. Det finns dock ingen entydig eller allmängiltig definition på begåvning som kan användas som utgångspunkt vid förståelsen av fenomenet begåvade elever enligt Renzulli och Reis (2000, s. 368), vilket gjort att det inte finns en utan flera olika teorier och förklaringsmodeller gällande begåvning. Renzulli (2012, s. 150) för fram vikten i att ha en god grund i teorier om begåvning för att kunna identifiera, undervisa och stöda barns utveckling och begåvning.

I Sternberg och Davidsons (1986) verk *Conceptions of giftedness* behandlas och diskuteras bland annat 17 olika föreställningar om begåvning och skribenterna väljer att dela in föreställningarna i implicita och explicita teorier om begåvning (Mönks, Heller & Passow, 2000, s. 842; Sternberg & Davidson, 1986, s. 3). Implicita teorier handlar om teorier som skapats i människans huvud, vilka man inte kan undersöka empiriskt (Kaufman & Sternberg, 2008, s. 72; Sternberg & Davidson, 1986, s. 3). Dessa teorier beskriver uppfattningarna om själva fenomenet hos den person som utvecklat teorin i fråga påpekar Kaufman och Sternberg (2008, s. 72). Explicita teorier har däremot framlagts av forskare eller utbildare som undersökt begreppet ”begåvning” och där resultaten grundas på olika empiriska test. I detta kapitel redogörs för några kända teorier om begåvning för att illustrera mångfalden av definitioner på begreppet ”begåvning”.

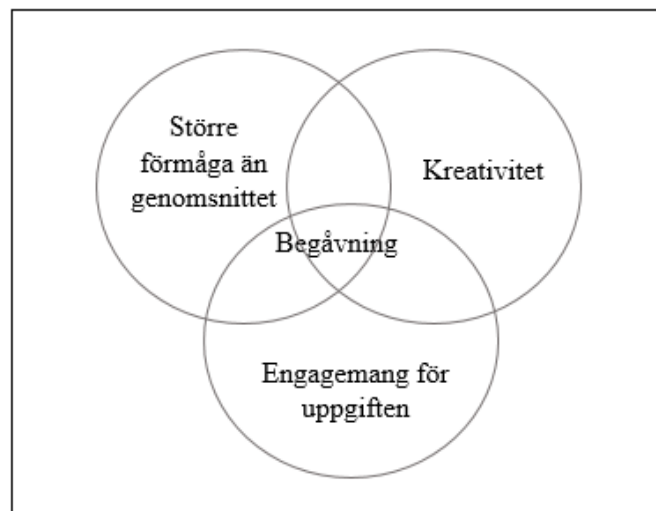
2.2.1 Implicita teorier om begåvning

Renzullis begåvningsmodell

Joseph Renzullis modell för begåvning, ”The Three-Ring Conception of Giftedness”, presenterades år 1978 och är ett exempel på en implicit teori. Begåvning beskrivs enligt Renzulli (refereras i Mönks & Mason, 2000, s. 146; Lens & Rand, 2000, s. 193) som en interaktion mellan tre grundläggande mänskliga egenskaper, nämligen större förmåga än genomsnittet, motivation eller engagemang för uppgiften och kreativitet. Renzulli talar inte bara om att inneha begåvning utan att man kan utveckla begåvning. De tre komponenterna i Renzullis modell är essentiella och ska samverka med varandra för att begåvning kan utvecklas, vilket enligt Renzulli ofta förbises i identifieringen av begåvade elever. Dessa tre komponenter är personlighetsdrag som bör stimuleras och utvecklas i den sociala miljön.

Renzullis begåvningsmodell innefattar uppfattningen om att förmågor, speciellt allmän intelligens, specifika färdigheter och skolprestationer, tenderar att vara relativt konstanta över tid, medan kreativitet och motivation eller engagemang för uppgiften är kontextuella, situationsbundna och temporära (Renzulli, 2012, s. 153). Renzulli påpekar också att de tre grundläggande mänskliga egenskaperna som innefattas i hans

modell framkommer hos vissa människor, inom en viss tid och under vissa omständigheter. Renzullis treringsmodell för begåvning redogörs för i figur 1.



Figur 1. Renzullis begåvningsmodell. Figuren är modifierad utgående från Gigers modell (2007).

Större förmåga än genomsnittet som utgör den mest konstanta delen av Renzullis modell för begåvning omfattar både allmänna förmågor och specifika prestationsområden (Kaufman & Sternberg, 2008, s. 76; Renzulli, 2012, s. 153). De allmänna förmågorna kan exempelvis vara förmågan till verbala och numeriska resonemang, spatial förmåga eller minne. Specifika prestationsområden är exempelvis kemi, balett eller musikaliska kompositioner. Större förmåga än genomsnittet är nära sammankopplat med traditionella kognitiva och intellektuella färdigheter påpekar Renzulli. Forskning påvisar att prestationerna hos personer med högre kognitiv förmåga är mindre beroende av ständigt ökande kompetensbedömningar än vad de är beroende av personliga faktorer, såsom motivation eller kreativitet skriver Kaufman och Sternberg (2008, s. 76–77). Denna insikt belyser begränsningarna av intelligenstest och andra test för att identifiera begåvning. Enligt Renzulli definieras större förmåga än genomsnittet hos de individer som presterar bland de topp 15–20 procenten inom de olika domänerna, vilket skiljer sig från den traditionella synen på begåvning som innefattar topp 3–5 procent i enlighet med standardiserade mätningar av intelligens.

Engagemang för uppgiften är enligt Renzulli (2012, s. 153) en samling icke-intellektuella egenskaper som kan påträffas hos kreativt produktiva individer. Det kan exempelvis handla om egenskaper såsom uthållighet, beslutsamhet, viljestyrka och positiv energi. Denna typ av egenskaper kan sammanfattas som en fokuserad form av motivation. En viktig aspekt för att lyckas inom en specifik domän är med andra ord personens förmåga att fördjupa sig fullt ut i ett problem eller ett område för en längre tid och hålla ut vid mötande av motgångar som skulle hindra andra från att fortsätta.

Den sista delen av Renzullis begåvningsmodell gäller kreativitet. Kreativitet innefattar bland annat nyfikenhet, originalitet, påhittighet och villighet att utmana konventioner och traditioner. Renzulli (2012, s. 153) för fram att det funnits flera begåvade forskare genom historien, men de vars arbete vi ser upp till eller vars namn förekommer bland allmänheten är de forskare som använde sin kreativitet till att förutse, analysera och lösa vetenskapliga frågor på nya och originella sätt. Sammanfattningsvis byggs Renzullis tredelade begåvningsmodell upp av tre egenskaper som överlappar och interagerar med varandra och bildar förutsättningarna för att begåvning ska kunna utvecklas. Begåvning anses inte vara något absolut som man antingen har eller inte har, utan det ses mera som en uppsättning av utvecklingsbara beteenden som kan utnyttjas i problemlösningssituationer. Olika sorts och olika grad av begåvning kan utvecklas hos vissa människor under en viss tid och under olika omständigheter.

Gagnés begåvningsmodell

Françoys Gagnés teori, ”The Differentiated Model of Giftedness and Talent” (DMGT), ursprungligen från 1980-talet, skiljer på begreppen ”begåvning” och ”talang”², vilka ofta används som synonymer inom utbildning för begåvade personer (Kaufman & Sternberg, 2008, s. 78; Schoon, 2000, s. 213–214). Begåvning är en medfödd potential, medan talang enligt Gagné (2004, s. 133) påverkas av träning och miljömässiga, intrapsykiska och sociala faktorer. Med andra ord kan man vara begåvad utan manifest talang, vilket kan beskrivas med bland annat fenomenet

² Översatt från engelskans ”giftedness” och ”talent” (Gagné, 2004, s. 119; Kaufman & Sternberg, 2008, s. 77–78).

underpresterande elever, men man kan inte ha talang utan att vara begåvad (Gagné, 2004, s. 133; Persson, 1997, s. 46). Både för begåvning och talang ska individerna prestera inom topp tio procent av sina jämnåriga inom de specifika områdena (Gagné, 2004, s. 120; Schoon, 2000, s. 213–214). Gagné (2004, s. 120) poängterar vidare att definitionerna på ”begåvning” och ”talang” har tre liknande karaktärsdrag: båda hänvisar till mänskliga förmågor, båda är normativa i betydelsen att de personer som berörs skiljer sig från normen eller genomsnittet och båda definitionerna beskriver personer som kan anses vara ”icke-normala” med tanke på deras enastående beteende och prestationer.

Huvudmålet i Gagnés teori är att avslöja hur miljömässiga faktorer (exempelvis hemmet, skolan, föräldrar, aktiviteter och utbildning), intrapersonella variabler (exempelvis motivation och temperament) och slumpen samt lärande, utbildning och övning påverkar och omvandlar grundläggande och genetiskt bestämda anlag till specifika förmågor eller talanger i vardagen (Gagné, 2004, s. 119; Kaufman & Sternberg, 2008, s. 78). Essentiellt i modellen DMGT är med andra ord utvecklingssekvensen. De tre faktorerna eller katalysatorerna i utvecklingsprocessen, det vill säga miljömässiga faktorer, intrapersonella variabler och slumpen, kan påverka utvecklingen av talang på olika sätt och de kan undersökas med avseende på två dimensioner. De kan undersökas genom riktningen, som kan vara både positiv och främjande eller negativ och förhindrande, och genom styrkan på hur de påverkar (Gagné, 2004, s. 126).

Grundläggande och genetiskt bestämda anlag eller naturliga förmågor uppdelas i fyra domäner innehållande intellektuella, kreativa, socio-affektiva och sensomotoriska förmågor (Feldhusen & Jarwan, 2000, s. 273; Gagné, 2004, s. 121–123). Naturliga förmågor eller anlag kan observeras genom olika uppgifter som barnen stöter på i sin utveckling. Det kan handla om de intellektuella förmågor ett barn behöver för att lära sig läsa, skriva eller för att lära sig ett främmande språk, och de kreativa förmågor som behövs för att till exempel lösa tekniska problem eller producera originella verk i bildkonst. De naturliga förmågorna representeras i olika grad hos olika individer och när de naturliga förmågorna blir enastående kan man säga att personen i fråga är begåvad. Ju lättare och snabbare inlärningsprocessen är desto större är de naturliga förmågorna eller anlagen. Mätningen av de naturliga förmågorna kan ske genom olika

test. Intelligenstest anses vara det mest reliabla och valida sättet att mäta kognitiva funktioner, medan man inom andra kunskapsområden har utarbetade fysiska och kreativa test.

Utvecklingen av de naturliga förmågorna eller anlagen till specifika talanger sker genom en lång process av informellt eller formellt lärande, utbildning och övning påpekar Feldhusen och Jarwan (2000, s. 273) och Gagné (2004, s. 123–124, 133). De specifika talangerna skiljer sig i stort sett hos alla individer och kan uppkomma inom flera olika domäner. Det kan exempelvis handla om talang inom det akademiska området påpekar forskarna, såsom färdigheter inom språk, matematik, konst, musik eller ledarskap. De personer vars prestationer kan klassas inom topp tio procent hos jämnåriga individer inom de specifika domänerna kan definieras som talangfulla. Det finns ingen direkt kombination mellan olika naturliga förmågor och specifika talanger, utan de naturliga förmågorna kan framkomma på olika sätt inom olika domäner av förmågor. Men en del naturliga förmågor är nog mer anknytna till vissa specifika domäner, såsom sportsliga färdigheter bygger på motoriska och fysiska förmågor. För att bli talangfull krävs det enastående naturliga förmågor. Mätningen av talang sker helt enkelt genom att enastående prestationer kommer till uttryck inom de specifika områdena. De normativa bedömningar som lyfter fram talang framkommer relativt naturligt i ett barns liv, exempelvis genom provsituationer i skolan, olika prestationstest, tävlingar eller dylikt.

Françoys Gagné är utvecklingsteoretiker som ser på begåvning som en potential och talang som slutprodukten av en lång utvecklingsprocess (Kaufman & Sternberg, 2008, s. 79). Naturliga förmågor eller anlag kan ses som ett slags ”råmaterial” för utvecklingen av talang (Gagné, 2004, s. 132). Gagnés teori bygger i stort på att det finns en grunduppsättning av anlag som utvecklas till talanger genom kognitiva interaktioner barnet har med andra personer, händelser, miljöer och slumpfaktorer (Feldhusen & Jarwan, 2000, s. 273; Gagné, 2004, s. 121–122). Även interpersonella faktorer påverkar utvecklingen, såsom personlighet och motivation. Flera modeller och definitioner av begåvning tenderar att fokusera på intellektuella faktorer eller skolrelaterad begåvning, men Gagnés begåvningsmodell innefattar också i en bred utsträckning de fysiska begåvningarna (Gagné, 2004, s. 141).

Tannenbaums begåvningsmodell

Abraham Tannenbaum presenterade år 1983 en modell som försöker beskriva de bidragande faktorerna som förbinder begåvad potential med talangfullt utförande. Tannenbaums modell innehåller fem faktorer som ska samverka med varandra för att begåvning eller talangfulla prestationer ska nås och dessa är: allmän förmåga eller testad allmän intelligens med IQ-test, speciella förmågor eller kapaciteter inom specifika områden, icke-intellektuella faktorer (en uppsättning av affektiva element såsom egostyrka, uthållighet och engagemang), miljömässiga faktorer och slumpfaktorer (Kaufman & Sternberg, 2008, s. 78; Mönks, Heller & Passow, 2000, s. 842). Miljömässiga faktorer innebär en stimulerande och stödjande hem-, skol- och samhällsmiljö för att maximera potentialutvecklingen samt de ekonomiska, rättsliga, sociala och politiska institutionerna i det land där barnen växer upp och går i skola. Slumpfaktorer innebär oförutsägbara händelser i individens liv som kan påverka identifieringen och utvecklandet av potentialen. Alla dessa fem faktorer är lika värda och en person ska ha en kombination av alla faktorer för att begåvning ska kunna utvecklas.

Tannenbaums modell för begåvning lyfter fram relationen mellan förmåga och prestationer. Modellen identifierar också både barnets personlighet och den omgivning där barnet är uppväxt och utbildat i som faktorer i begåvningsdefinitionen. Tannenbaum (1983, s. 86) anser att barn och ungdomar som har potential för att lyckas som begåvade vuxna inte bara behöver egenskaper inom de allmänna och specifika definitionerna av begåvning som tidigare teorier föreslår, utan de behöver också gynnsamma personlighetsattribut och goda möten i sin omgivning för att begåvningsutvecklingen ska främjas.

De fem delarna av Tannenbaums begåvningsmodell har både statiska och dynamiska element (Gross, 2005, s. 17). Statiske element representerar barnet som hen är just nu i relation till andra i en viss situation och under en viss tid. Nivåerna av prestation inom exempelvis matematik, läsning och andra färdigheter samt hälsa och relationer till familjen kan ändra med tiden. Därmed representerar de dynamiska elementen inlärningsprocessen och de sociala och pedagogiska processerna som påverkar barnet och som orsakar eller kan leda till förändring. Alla fem delarna i Tannenbaums modell

bör samverka och representeras hos ett barn för att en god förmåga ska utvecklas till höga prestationer. Olika begåvningsområden kräver olika kombinationer av de fem delarna i modellen, men alla delar av begåvningsmodellen bör som sagt förekomma för att begåvning ska komma till uttryck.

2.2.2 Explicita teorier om begåvning

Sternbergs begåvningsteori

Robert Sternbergs begåvningsteori ”The Theory of Successful Intelligence” från 1980-talet, som ibland benämns den triarkiska modellen, var en av de första att innefatta en mera kognitiv syn på begåvning. Teorin är betydligt bredare än traditionella teorier om intelligens, vilka tenderar endast omfatta personer med goda minnesförmågor och analytiska förmågor (Sternberg, 2005, s. 189). Sternbergs modell bygger på empiri och han grundar sig på sina egna experimentella studier. Sternberg anser att ”intelligens” är ett dynamiskt begrepp och därmed kan intelligensnivån höjas i vissa avseenden, vilket blir en viktig komponent i det pedagogiska arbetet med barn.

Intelligens definierar Sternberg (2005, s. 190) som en psykologisk självförvaltning med tre huvudoperationer, nämligen anpassning, medvetet urval och tillämpning. Anpassning innebär att lära sig hur man ska göra, medvetet urval hur man planerar att man bör göra och tillämpning utgör det som man bestämt sig för att göra (Persson, 1997, s. 62). Förmågan att anpassa sig anser Sternberg (2005, s. 190) vara en nyckelförmåga i alla definitioner av intelligens. Intelligentia människor främjar också sina styrkor medan de erkänner och endera kompenserar eller gör något åt sina svagheter (Schoon, 2000, s. 213). Intelligensen tar sig uttryck på olika sätt hos olika människor och därmed bör evalueringen av intelligens inte fokusera på vilka mål individer valt att sträva efter att uppnå utan hur individen har valt sina mål och om hen visar de förmågor som krävs för att uppnå dem (Sternberg, 2005, s. 189–191, 200). Sternberg påpekar vidare att intelligenstest överlag inte visar hela bilden gällande individers begåvning, ett dåligt testresultat behöver inte betyda att en person inte är intelligent. Elever bör få möjligheten att visa sina styrkor på olika sätt och samhället

behöver därför en bredare definition av intelligens för att olika slags utvärderingsmöjligheter ska tas i beaktande.

Sternbergs triarkiska modell består av tre komponenter, nämligen metakomponenter, prestationskomponenter och kunskapsförvärvande komponenter tillhörande kognitiva förmågor såsom logisk-analytisk intelligens, praktisk intelligens och kreativ intelligens (Feldhusen & Jarwan, 2000, s. 271–272). Teorin består med andra ord av fler förmågor än vanligtvis kan mätas med test för intellektuella och akademiska färdigheter (Sternberg, 2005, s. 190). Metakomponenter kräver en logisk-analytisk intelligens och innebär att känna igen och klargöra problem, planeringsförmåga, förmåga att skapa strategier för att lösa problem, en förmåga att mentalt föreställa sig problem, en förmåga att använda kognitiva resurser för att lösa problem och slutligen förmåga att avgöra lämpligheten av lösningen (Feldhusen & Jarwan, 2000, s. 271–272; Sternberg, 2005, s. 191). Prestationskomponenter å sin sida kräver praktisk intelligens och de ska stöda processerna inom metakomponenterna. Prestationskomponenter utgör arbetsförmågan som behövs för att prestera och göra bra ifrån sig i de olika domänerna av aktivitet. Kunskapsförvärvande komponenter hör ihop med kreativ intelligens och innebär de processer där ny information hanteras och lagras i långtidsminnet. Det handlar om att välja bland all information som finns tillgängligt och hitta det som är mest relevant och vidare se samband med den nya informationen och det som har lagrats i långtidsminnet sedan tidigare.

Sternbergs teori om ”Successful intelligence” består som sagt i huvudsak av tre kognitiva aspekter som ska fungera tillsammans, nämligen analytiska, kreativa och praktiska förmågor (Esping & Plucker, 2008, s. 44). Intelligens är effektivast när det finns en balans mellan alla dessa tre faktorer. Teorin visualiseras i figur 2.



Figur 2. Sternbergs begåvnings teori. Figuren modifierad utgående från Sternbergs modell (2005, s. 191).

Sternberg har senare också framfört en annan viktig modell för begåvning som fördjupar hans tidigare triarkiska modell, nämligen WICS modellen (Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized model) där begåvning beskrivs som en syntes av visdom, intelligens och kreativitet (Kaufman & Sternberg, 2008, s. 77). Grundidén i Sternbergs WICS modell är att människor behöver kreativa färdigheter och attityder för att producera nya och originella idéer samt analytiska färdigheter och attityder, med andra ord akademisk intelligens, för att utvärdera kvaliteten på dessa idéer. Människor behöver också praktiska färdigheter och attityder, med andra ord praktisk intelligens, för att verkställa idéerna och övertyga andra om idéernas värde. Vidare beskriver Kaufman och Sternberg att människan enligt WICS modellen behöver färdigheter och attityder kopplat med visdom för att kunna försäkra sig om att ens idéer bidrar till att främja allmännyttan mer än den personliga vinningen och personer i ens närhet. Begåvade personer är enligt detta synsätt nödvändigtvis inte extremt starka inom alla aspekter av WICS modellen, men de kan känna igen och utnyttja sina strykor och på samma gång känna igen och kompensera för sina svagheter (Kaufman & Sternberg, 2008, s. 77). Sternberg placerar alltså kreativitet jämlikt med intelligens, i likhet med Renzulli, och betonar behovet av att undervisa kreativitetsbaserade förmågor tillsammans med förmågan till kritiskt tänkande (Kaufman & Sternberg, 2008, s. 79).

Gardners teori om intelligenser

Teorin om de multipla intelligenserna, "the Multiple Intelligences Model", som publicerades år 1983 har Howard Gardner föreslagit med grund i neurologi, evolutionsteorin och olika beteendevetenskapliga domäner (Persson, 1997, s. 60–61). Gardner reagerade på att det i skolorna överlag koncentrerades mest på två domäner, det lingvistiska och det logisk-matematiska området, vilka framhålls inom utbildning (Gardner & Hatch, 1989, s. 4–5). De flesta definitionerna av intelligens tenderar att fokusera på förmågor som är essentiella för framgång i skolan, som exempelvis problemlösningsförmåga. Förmågor som att kunna skriva en symfoni, färdigställa en målning, utföra ett experiment och så vidare inkluderas mer sällan i definitionerna av intelligens, förmodligen eftersom dylika förmågor inte kan värderas med hjälp av snabba test. Gardner konstaterade vidare att flera kunskapsområden åsidosattes i

skolorna och att det behövdes mera varierande utvärderingssystem av elever för att få en mer verklig bild av deras kunskap och förmåga. Bland annat dessa upptäckter ledde till Gardners idé om att vidga uppfattningen om det mänskliga intellektet.

Gardners teori om intelligenserna drev forskare och utbildare till att bredda definitionen av den mänskliga intelligensen framhäver Kaufman och Sternberg (2008, s. 74–75) samt Persson (1997, s. 60–61). Gardner presenterade intelligenserna som självständiga kognitiva system oberoende av varandra påpekar forskarna vidare och de föreslagna intelligenserna är: lingvistisk, logisk-matematisk, spatial, musikalisk, kinetisk intelligens samt de personliga intelligenserna interpersonell och intrapersonell intelligens. År 1996 tillkom belägg om ytterligare två intelligenser, nämligen naturintelligens och existentiell intelligens. Antalet intelligenser är inte absolut.

Lingvistisk eller språklig intelligens innebär att en person har en känslighet för ljud, rytmer och förstår innebörden av ord och en sensitivitet för de olika funktionerna i språk (Esping & Plucker, 2008, s. 43–44; Gardner & Hatch, 1989, s. 6; Ziegler & Heller, 2000, s. 6–7). Dessa personer har lätt för att uttrycka sig och använda rätt ord. Exempelvis poeter eller journalister karaktäriseras av en sådan intelligens. Personer med logisk-matematisk intelligens, exempelvis forskare eller matematiker, innehar en förmåga att urskilja logiska och numeriska mönster, hantera långa processer av resonemang och förmågan att hitta strategier och lösa matematiska och vetenskapliga problem. Spatial intelligens är förmågan att korrekt uppfatta den visuella eller rumsliga världen samt förmågan att ombilda och förändra objekt man ser och kunna återskapa dem utifrån sin inre syn. Skulptörer eller navigatörer kan exempelvis inneha denna intelligens. Musikalisk intelligens, framträdande exempelvis hos kompositörer och musiker av olika slag, har en känsla för rytm och förmågan att producera olika slags rytmer, melodier, tonhöjder och klangfärger samt förmågan att uppfatta musik, urskilja olikheter och omforma musik samt uttrycka sig med hjälp av musik.

Kinetisk intelligens handlar om förmågan att kontrollera kroppsliga rörelser och skickligt kunna hantera konkreta material (Esping & Plucker, 2008, s. 43–44; Gardner & Hatch, 1989, s. 6; Ziegler & Heller, 2000, s. 6–7). Kinetisk intelligens kan förekomma hos exempelvis dansare eller atleter. De personliga intelligenserna interpersonell och intrapersonell intelligens handlar om förmågan att kunna umgås

med andra personer, förstå andra och samspela med andra på många olika sätt respektive förmågan att förstå sina egna känslor, veta vem man egentligen är och kunskap om de egna styrkorna och svagheter. En intrapersonell person jobbar bäst enskilt, medan personer med interpersonell intelligens jobbar bra som exempelvis terapeuter eller försäljare. Naturintelligens innebär förmågan att tolka och dra paralleller med natur, djur, rymden och människokroppen. Existentiell intelligens handlar om att kunna fundera och lägga fram frågor som berör livet, döden och andra existentiella frågor.

Det är inte bara skolrelaterade domäner som Gardner lyfter fram i sin teori om de multipla intelligenserna, utan den innefattar också bland annat musik, självkännedom, skicklighet i sociala relationer och kroppsordination som skilda intelligenser (Persson, 1997, s. 60). Gardner menar med andra ord att man kan vara begåvad inom flera olika domäner och inte bara inom de teoretiska ämnena. Enligt Gardners teori är människan kapabel till flera olika former av kunskap och människorna skiljer sig från varandra genom att ha olika hög grad och kombination av kunnande och intelligens inom olika områden, vilket beror både på genetiska och kulturella orsaker (Gardner & Hatch, 1989, s. 5; Schoon, 2000, s. 213). Gardners teori om de olika intelligenserna har använts för strukturering av bland annat skolprogram och läroplaner, och fördelen ligger i tanken om individualisering och fokuset på individprestationer som teorin omfattar (Feldhusen & Jarwan, 2000, s. 273; Persson, 1997, s. 61). Intelligenserna är enligt Gardner relativt oberoende av varandra och människor har väldigt olika intelligensprofiler, vilket gör att det behövs utvecklas flera olika utvärderingssätt, mätinstrument och identifieringssystem för begåvning (Gardner & Hatch, 1989, s. 6). Även i skandinaviska läroplaner syns idén om Gardners intelligenser, vilket är ett steg mot att beakta olika begåvningar i skolan (Persson, Joswig & Balogh, 2000, s. 721).

2.3 Mätning av begåvning och intelligens

Vid diskussioner om begåvning inom ramen för skolan syftas det vanligen på den intellektuella begåvningen och de akademiska kunskaperna, med andra ord högt IQ-värde (Mönks & Ypenburg, 2009, s. 19; Winner, 1999, s. 8). Wahlström (1995, s. 25–26) poängterar att man genomgående inom den engelskspråkiga forskningslitteraturen

ser intelligenskvoten, IQ, som en definierande faktor för begåvade barn och även inom begåvningsforskningen utgår man i de flesta fall från intelligenskvoten menar Persson (1997, s. 56). Intelligenskvoten är en jämförelse mellan levnadsår och mognadsålder när det gäller mätbara insikter och visar barns förmåga utgående från ett begränsat antal frågor under en fastställd tidsperiod (Dunn, Dunn & Treffinger, 1995, s. 11; Wahlström, 1995, s. 26). Traditionella mätningar av begåvning eller intelligens är med andra ord statiska, med tanke på att de mäter prestation under en viss tidpunkt, normativa i och med att resultaten jämförs med genomsnittsresultaten i normgruppen och de är standardiserade (Kanevsky, 2000, s. 283–284).

Intelligenstest är det mest reliabla och valida sätt av alla psykologiska test för att mäta intelligensen, menar Gottfredson (1994, s. 13–23), men ett intelligenstest mäter inte kreativitet, karaktär, personlighet eller andra viktiga skillnader hos individerna. Individernas individuella styrkor och svagheter samt personlighetsdrag gör det svårt att ge en klar definition på en begåvad eller intelligent person. Wahlström (1995, s. 26) och Persson (1997, s. 56) poängterar att det finns flera former av begåvning som inte går att mäta och att intelligenskvoten inte alltid eller villkorslöst ska förknippas med begåvning. Individer kan vara begåvade på många olika områden, som exempelvis sport, underhållning, musik, bildkonst, samarbetsförmåga och så vidare. Det vanligaste är att begåvade barn inte är generellt begåvade, utan har specifika områden de är extra duktiga på (Mönks & Ypenburg, 2009, s. 26; Wahlström, 1995, s. 40).

Mest känd för mätningen av intelligens eller begåvning är föreningen Mensa. Det är en förening för personer med hög intelligenskvot (IQ) och internationellt sett finns det medlemmar i över 100 olika länder (Mensa International Limited, 2016). Mensa Finland är den nationella föreningen inom Mensa International och för att få medlemskap bör man ha testresultat som är bättre än 98% av befolkningen, vilket enligt Mensas test betyder IQ över 130 (Suomen Mensa ry, 2013). Mensa Finland testar inte personer under 16 år men de erbjuder ett program, Lahjakkaat lapset-ohjelma, som ska informera om begåvning hos barn och stöda föräldrar, lärare och andra som kommer i kontakt med eller är intresserade av ämnet (Suomen Mensa ry, 2016). Enligt detta program är begåvning och intelligens nära sammankopplade, men inte samma sak. Begåvning kan definieras som fallenhet för att vara duktig på något medan intelligens är en komponent i begåvningen. Att testa begåvning hos barn är inte

pålitligt, eftersom varje enskilt barn utvecklas i sin egen takt. I och med svårigheterna att definiera begåvning hos barn kan det vara lämpligt att definiera ett barn med exempelvis matematisk begåvning utifrån att barnet uppenbarligen är väldigt intresserad av matematik och villig att lära sig mera i ämnet. Barn vill ofta göra det de är bra på och vad som känns lätt vilket kan tyda på fallenhet för begåvning för ämnet i fråga (Suomen Mensa ry, 2016). Det finns också föreningar inom Mensa som beaktar IQ hos barn till en viss del. Nissen (2014, s. 85–96) beskriver i sin artikel om föreningen Gifted Children inom Mensa som jobbar för begåvade barns sak. Denna förening vänder sig till barn med IQ över 125, vilket utgör ungefär 5% av varje årgång, men barnen behöver inte göra ett intelligenstest för att få medlemskap. Medlemskapet bestäms utgående från en screening där rådgivande konsulter, föräldrar till begåvade barn som fått utbildning i att identifiera begåvning, samtalar med barnen och föräldrarna. Konsulterna är med andra ord inte psykologer, utan föräldrar som har erfarenhet av begåvning och känner till karaktärsdrag hos begåvade barn.

Det finns en hel del kritik gällande användningen av IQ som definitionsfaktor för begåvade barn påpekar Tannenbaum (2000, s. 42), men det har inte slopats helt. Traditionella statistiska intelligenstest har visat sig underskatta den intellektuella potentialen speciellt hos barn med kulturella, lingvistiska eller socio-ekonomiska olikheter (Kanevsky, 2000, s. 283). Tannenbaum (2000, s. 42) hänvisar vidare till Snyderman och Rothmans resultat från 1988 som tyder på att psykologer och pedagoger som är kunniga inom områden som berör testning av intelligens håller å ena sidan med om att intelligenstest är valida och användbara vid mätningen av intelligens. Men å andra sidan påpekar skribenterna att de som ännu använder endast intelligenstest vid mätning av begåvning har visat för lite uppmärksamhet till de råd som akademiska psykologer gett om att man bör använda nya sätt för värdering av hög potential hos barn. Inget instrument kan mäta den mångfald av mentala funktioner som kan förknippas med begåvning menar Persson (1997, s. 56). Majoriteten av forskare inom begåvningsforskningen anser att intelligenstest är ett otillräckligt mått på begåvning, det är snarare en del av definitionen av begåvning. Begåvningsdefinitionen och mätningen av begåvning ska inte heller bara innefatta de olika domänerna i skolan eller inom den akademiska världen, påpekar Persson vidare, begåvning är mer än det.

Det finns andra sätt att mäta eller undersöka begåvning utöver de traditionella psykometriska metoderna som utgörs speciellt av intelligenstesten, nämligen metoder som mäter bearbetningsförmågan av information eller prestationsorienterade metoder (Perleth, Schatz & Mönks, 2000, s. 297–298). Metoder som mäter bearbetningsförmågan kan exempelvis mäta minneskapaciteten eller snabbheten i bearbetningen av information, medan prestationsorienterade metoder hänvisar till om barnet har tidig läs- eller skrivförmåga, tidiga färdigheter i matematik, musik eller konst. Tannenbaum (2000, s. 43) framhäver att man i mätningen av begåvning ska undersöka specialiserade talanger som påvisar extraordinära nivåer av sakkunskap och kreativitet. Det är i dessa sammanhang som teorier som exempelvis Gardners (1983) lista över multipla intelligenser eller Sternbergs (1986) begåvningsmodell som beskriver hög potential hos barn genom att studera mentala processer, kan användas som grund vid identifieringen av begåvning. Intelligenstest kan vara en del av identifieringsprocessen av begåvning hävdar Kanevsky (2000, s. 283), men i och med att de erbjuder en begränsad bild av en individs potential bör man använda både statiska och dynamiska mätningar för att få en diagnostisk profil av eleven. Dynamiska bedömningar värderar lärandeprocessen genom att aktivera en relation mellan undervisning, inläring och bedömning.

2.4 Begåvade elever i behov av stöd

Familjen och hemmiljön påverkar det begåvade barnet på många sätt, och för att kunna utvecklas behöver barnet rätt sorts stöd, förväntningar, krav och förståelse av sina föräldrar (Mönks & Ypenburg, 2009, s. 26; Winner, 1999, s. 160–176). Varje talang behöver stöd och stimulans för att utvecklas. Extrem press och mer fokus på begåvningen än själva barnet är faktorer som hämmar de begåvade barnens utveckling. Malin och Männikkö (1998, s. 76) konstaterar dock att även begåvningen ska beaktas hos de begåvade barnen, men det är viktigt att vara noga med att inte dra paralleller mellan begåvning och mognad eller visdom. De är fortfarande barn och de ska inte behöva fatta sådana beslut som hör till de vuxna att besluta om. Precis som alla barn är det också viktigt att de begåvade barnen har en stödjande kamratgrupp påpekar Wahlström (1995, s. 15). Det kan hända att de begåvade barnen blir måltavla för kamraternas avund eller förakt på grund av sin begåvning, vilket i sin tur kan leda till

att dessa barn döljer sin intellektuella kapacitet för att få vara med i gruppen påpekar Mönks och Ypenburg (2009, s. 27). En del begåvade barn har även tendenser till att bli enstöringar som ägnar sig åt sitt, medan kamraterna mest ses som störande moment. Här behöver begåvade barn stöd från både familjen och skolan, för att de ska utvecklas till att bli sociala individer som kan fungera i grupp även om de fokuserar på och utvecklas inom sitt specifika talangområde. Barn behöver jämnåriga i sin omgivning för att utvecklas i de sociala färdigheterna (Malin & Männikkö, 1998, s. 67; Mönks & Ypenburg, 2009, s. 27).

Skolan har också en oerhört betydelsefull roll när det gäller stödjandet av begåvade elevers behov. De begåvade eleverna är ofta uppfinningsrika när det gäller att skaffa sig kunskap, vilket skolmiljön borde uppmuntra och skolan borde även se de begåvade eleverna och deras förmåga att lära sig (Roberts, 2008, s. 247). Begåvade elever har ofta speciella intressen, vilket lärare kan använda som exempelvis motivationsfaktor eller vid avkoppling (Neihart & Poon, 2009, s. 33). Wahlström (1995, s. 34) understryker att de begåvade eleverna inte nödvändigtvis visar en intresserad attityd gentemot skolan eller uthållighet när det gäller skolarbeten. Många gånger kan dessa elever ha ett oacceptabelt beteende som kan vara väldigt påfrestande för lärare och kamrater. Mönks och Ypenburg (2009, s. 79) lyfter fram de underpresterande begåvade eleverna i klassen, vilket har visat sig vara en relativt stor grupp, som något lärarna bör vara uppmärksamma på. Detta är elever vars skolprestationer ligger långt under den nivå man kunde förvänta sig med hänsyn till deras nivå av intelligens och kreativitet. I de fall lärare och föräldrar känner till elevens potential och färdigheter kan de många gånger uppleva frustration över att eleven underpresterar (Manning & Besnoy, 2008, s. 120). Förmåga behöver därmed inte betyda goda prestationer, och bristande motivation är en av de stora faktorerna till underprestation hos begåvade elever (Peters, Grager-Loidl & Supplee, 2000, s. 609).

Elever som i sin tur är mycket intensiva och aktiva, poängterar Winner (1999, s. 28), kan lätt feldiagnostiseras som hyperaktiva eller lidande av uppmärksamhetsstörningar. Om de begåvade eleverna inte blir tillräckligt stimulerade kommer de att skapa stimulans åt sig själva genom aktivitet. Elever kan lätt utpekas som inläringssvaga på grund av svårigheterna att skilja på elever som är uttråkade och elever som verkligen har svårt med inläringen framhäver Winner (1999, s. 47–48) vidare. Faktum är att

begåvning och inlärningssvårigheter kan existera tillsammans hos en individ inom olika områden, vilket i sin tur medför problem eftersom individen högst troligen stängs ut från program för högpresterande och på samma gång anses vara för begåvade för stöd och specialundervisning. Uppskattningsvis har 3–25% av alla begåvade eleverna en dubbelriktad begåvning, med andra ord begåvning och någon sorts svårighet (Persson, 2014). Begåvade elever vars begåvning är oidentifierat tenderar förekomma hos just dessa elever med både begåvning och någon inlärningssvårighet (Manning & Besnoy, 2008, s. 121). Exempelvis Neihart och Poon (2009, s. 32–35, 44) har specificerat sig på begåvade barn med autismspektrumtillstånd. Författarna beskriver att begåvade barn med autismspektrumtillstånd har en intellektuell styrka men har ofta svaga sociala färdigheter, svårigheter med planering och organisering vilket hindrar dem från att nå sin fulla potential. Barn som är begåvade och har en svårighet eller funktionsnedsättning därtill blir lätt felidentifierade som envisa, lata, trotsiga eller dylikt. För att kunna förstå och identifiera elever som är både begåvade inom något område och har svårigheter inom andra områden måste lärare få kunskap om detta exceptionella tillstånd.

De begåvade eleverna löper risk för att bli uttråkade i skolan ifall deras behov inte tas i beaktande eller om de inte får tillräckligt utmanande uppgifter (Roberts, 2008, s. 247). Detta kan enligt Roberts leda till svårigheter senare i livet exempelvis i form av utvecklade studiestrategier, avsaknad av förståelse om att framgång kräver hårt arbete och förståelse för att det krävs uthållighet för att uppnå mål. Det råder en allmän uppfattning om att begåvade barn klarar sig bra i livet, att de på ett ändamålsenligt sätt kan använda sina förmågor inom de områden de väljer att satsa på och att de också lyckas senare i livet (Schoon, 2000, s. 213). Men det finns flera personer som inte lyckas senare i livet eftersom flera tappar intresset för sin barndomsförmåga i tidiga tonåren och inte utvecklar sin förmåga i den mån som skulle vara möjligt. Många gånger kan det handla om otillräckligt stöd från omgivningen.

Den sociala miljön kring barnet består av tre viktiga sociala områden som påverkar det begåvade barnets utveckling och det är familjen, skolan och vännerna. Det är när alla dessa faktorer samspelar på ett bra sätt som begåvning hos ett barn kan utvecklas och komma till uttryck i fina prestationer poängterar Mönks och Ypenburg (2009, s. 30). Faktum är, vilket bland annat framkommer i min kandidatavhandling *Begåvade barn*

– *En systematisk litteraturstudie om hur föräldrar och lärare kan stöda och motivera begåvade barn i deras utbildning och inlärnin*g (Väisänen, 2014), att begåvade barn är i behov av stöd för att kunna utvecklas på sin egen nivå och enligt deras individuella förutsättningar. Att begåvade elever har socioemotionella svårigheter och kognitiva behov förbigår flera lärare och andra vuxna i elevens liv i och med att dessa elever inte alltid ser ut att behöva stöd (Roberts, 2008, s. 247).

Persson (2001, s. 7, 22) poängterar att specialpedagogikens funktion är att sätta in åtgärder där den vanliga pedagogiken inte räcker till och differentiering handlar om processer vars syfte är att möta elevers olika behov. Lärare pekar ofta ut elever med allmänna inlärningssvårigheter eller socioemotionella problem som elever i behov av stöd, vilket tyder på att fokuset ligger hos elever med svårigheter av olika slag och elevgruppen som kunde identifieras som begåvade förbises (Persson, 2001, s. 129). Ändamålsenligt föräldraskap och utbildning behövs för att begåvade elever ska utvecklas enligt sina egna förutsättningar och kunna leva ett tillfredsställande liv. Det är också viktigt att hemmet och skolan samarbetar med att stöda den begåvade eleven på bästa sätt (Rimm, 2008, s. 263). Begåvade barn är en stor resurs för samhället, får de rätt stöd av föräldrar samt tillräckligt hög nivå på utbildningen kan de bli professionella inom olika områden och ledare av vårt land (Feldhusen & Jarwan, 2000, s. 271). Det må finnas en del gemensamma karaktärsdrag hos alla begåvade elever, men stödbehovet bör beaktas utgående från varje enskild elevs förutsättningar (Manning & Besnoy, 2008, s. 130). Begåvningen utvecklas inte heller av sig själv, det behövs tid, insatser och framför allt stöd från omgivningen (Cosmovici Idsøe, 2014, s. 15).

3 Det finländska skolsystemet och identifieringen av begåvade elever

I detta kapitel presenteras det finländska skolsystemet i form av styrdokument som på något sätt redogör för begåvade elevers rättigheter samt delar av läroplanen och stödformerna enligt trestegsmodellen som berör begåvade elevers situation i skolan. Vidare redogörs för identifieringen och bemötandet av begåvade elever i skolan.

3.1 Styrdokument

FN:s konvention om barnets rättigheter (1989) kom till för att trygga barns särskilda behov och intressen. Den gäller alla barn under 18 år. I Finland godkändes konventionen år 1991. De fyra huvudprinciperna i FN:s konvention om barns rättigheter är att alla barn är jämlika, barnets bästa ska prioriteras vid allt beslutsfattande, barnet har rätt till ett gott liv och att barnets åsikter ska beaktas (Lapsiasia, 2016). Enligt konventionen har alla barn rätt till avgiftsfri utbildning och utbildningen ska ge barnet möjlighet till att utveckla sina individuella färdigheter i fråga om personlighet samt fysisk och psykisk förmåga.

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006, s. 10–17) bekräftar att varje enskild individ har rätt till undervisning oberoende av individuella olikheter. Varje barn har unika egenskaper, intressen och inlärningsbehov utgående från vilka utbildningssystem bör utformas och utbildningsprogrammen genomföras. Deklarationen förespråkar en pedagogik som sätter barnet och barnets behov i centrum, vilket ska vara till nytta för samtliga elever och följaktligen för hela samhället. Genom att beakta varje enskild elevs behov har alla elever möjlighet att utvecklas i enlighet med de egna förutsättningarna.

Enligt *Finlands grundlag* (1999) och 16 § de kulturella rättigheterna i Finland ska alla ha rätt till avgiftsfri grundläggande utbildning. Individer ska ges likvärdig möjlighet att utvecklas oberoende av deras förmåga eller särskilda behov (Finlex, 1999). I enlighet med *Lagen om den grundläggande utbildningen* (628/1998) 2 § ska målet med utbildning vara att stödja elevernas utveckling till humana människor och etiskt

ansvarstagande samhällsmedlemmar samt att ge eleverna sådana kunskaper och färdigheter som de behöver i livet (Finlex, 1998). Utbildning ska också främja elevernas förutsättningar att delta i utbildningen och i övrigt uppmuntra självförverkligande. I lagen (477/2003)³ framkommer enligt 3 § att utbildning ska ordnas så att elevernas ålder och förutsättningar beaktas, samt så att elevernas sunda uppväxt och utveckling främjas. Utbildning genomförs i samarbete med hemmen. Särskilda undervisningsarrangemang ska enligt 18 § bland annat kunna ordnas ifall eleven anses till någon del redan ha kunskaper och färdigheter som motsvarar den grundläggande utbildningens lärokurs. *Lagen om den grundläggande utbildningen* (642/2010)⁴ 30 § anger att alla de som deltar i utbildningen har under arbetsdagarna rätt att få undervisning enligt läroplanen, elevhandledning och tillräckligt med stöd för inlärnin g och skolgång genast när behov uppstår.

3.2 Läroplanen och stödformer enligt trestegsmodellen

Läroplanen

Skolan ska ge eleven möjlighet till en mångsidig uppväxt, till lärande och utvecklandet av en sund självkänsla så att eleven kan skaffa sig de färdigheter och den kunskap som behövs i livet och väcka lusten för ett livslångt lärande (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 12–16). Elevers olika sätt att lära sig bör beaktas i undervisningen, de allmänna principerna i lärandet bör vara samma för alla elever men ”inlärnin gen är för varje enskild elev beroende av dennes tidigare kunskaper, motivation samt inlärnin gs- och arbetsmetoder” (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 16). Alla elever i behov av stöd bör få detta under sin skoltid och varje enskilt barn bör bli bemött i enlighet med sina egna förutsättningar. I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 12–16) framkommer också att läromiljön ska stöda elevens inlärnin gsmotivation och nyfikenhet samt främja elevens aktivitet, självstyrning och kreativitet genom att bjuda på intressanta utmaningar och problem.

³ Lagen grundades år 1998 och reviderades år 2003.

⁴ Lagen grundades år 1998 och reviderades år 2010.

I den nya reviderade läroplanen, Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15–17), framhävs också det faktum att utbildning ska ordnas utgående från elevernas ålder och förutsättningar, samt främja en sund uppväxt och utveckling. Eleverna ska ha rätt att få stöd för lärande och skolgång när behov uppstår, och rätt att växa till sin fulla potential. Den grundläggande utbildningen ska erbjuda alla elever en jämlik möjlighet att utveckla sin kompetens. I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 25–33) framhävs sju delområden inom mångsidig kompetens som ska ligga som grund för undervisningen och utvecklandet av den enskilda individen.

I de nya grunderna för läroplanen som fastställdes 22.12.2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) framkommer stödjandet av begåvade elever ordagrant nio gånger, ifall man i dokumentet söker på begreppet begåv*. Jämförelsevis framkommer ordet begåvning eller stödjandet av begåvade elever inte en enda gång i de föregående Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004. Ordet begåvning framkommer i de nya läroplansgrunderna specifikt inom avsnitten om olika sätt att anordna undervisning, inom ämnet modersmål och litteratur, i samband med handledning, differentiering och stöd i läroämnet modersmål i årskurs 1–2 respektive i årskurs 3–6 samt i avsnittet handledning, differentiering och stöd i A-lärokursen i modersmålsinriktad finska i årskurs 7–9. Utdragen ur de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen där stödjandet av begåvning framkommer redogörs för i Tabell 1.

Tabell 1

Utdrag ur de nya Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) som behandlar stödjandet av begåvade elever

Sida	Nyckelord	Citat
37	stödjade elever med särskild begåvning	”Årskursintegrerade studier innebär flexibla arrangemang som ger möjlighet till individuell studiegång. Årskursintegrerade arrangemang kan tillämpas i studier för en hel skola, endast vissa årskurser eller enskilda elever. Den kan också tillämpas för att till exempel stödja elever med särskild begåvning eller som ett sätt att förebygga studieavbrott.”
39	undervisning som stödjer utvecklandet av specialbegåvning	”Med hjälp av fjärruppkoppling kan undervisningen både differentieras och göras mera helhetsbetonad. Man kan möta elevernas individuella behov, erbjuda undervisning som stödjer utvecklandet av specialbegåvning, fördjupa det stöd för lärande och skolgång som skolan erbjuder eller sköta undervisningen i undantagssituationer, till exempel då en elev är sjuk under en längre period.”
108, 173, 326	specialbegåvade ska få stöd	”Då skolan formar sina lärmiljöer och väljer undervisningsmetoder inom läroämnet modersmål och litteratur ska elevernas olikheter, olika förutsättningar och jämställdheten mellan könen beaktas. Både de som är specialbegåvade på området och de som har inlärningssvårigheter ska få stöd.”
165	språkligt begåvade elever	”Språkligt begåvade elever ska erbjudas mera utmanande uppgifter, material och textmiljöer.”
173	språkligt begåvade elever ska utmanas	”Eleven ska ges både modeller och gemensamt och individuellt stöd för att utveckla rättstavningsförmågan samt förmågan att producera och bygga upp texter. Också språkligt begåvade elever ska utmanas att läsa och att ställa upp mål och hitta arbetssätt som lämpar sig för dem.”
327	språkligt begåvade elever ska utmanas	”Också språkligt begåvade elever ska utmanas att till exempel utveckla sin läskompetens och att ställa upp mål och hitta arbetssätt som lämpar sig för dem.”
383	språkligt begåvade elever	”Språkligt begåvade elever ska också uppmuntras att till exempel anta utmanande läsuppgifter och att ställa upp mål och hitta arbetssätt som lämpar sig för dem.”

Stödformer enligt trestegsmodellen

I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 91) presenteras de tre olika nivåerna av stöd för lärande och skolgång: allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd. Undervisningen och stödet ska genomsyra hela skolsamfundet och ordnas utgående från undervisningsgruppens och den enskilda elevens styrkor och behov, vilket då också innefattar de begåvade eleverna i klassen. De olika stödformerna, såsom exempelvis stödundervisning, specialundervisning på deltid och särskilda hjälpmedel kan användas på alla de tre olika nivåerna av stöd och anpassat enligt det behov som finns. Enligt Utbildningsstyrelsen (2016a) och *lagen om grundläggande utbildning* (628/1998) ska eleven ha rätt till tillräckligt stöd för lärande och skolgång direkt när behov uppstår, alltid när det finns anledning till oro över en elevs lärande och skolgång ska skolan alltså kontakta hemmet och börja planera stöd för eleven. De olika stödformerna ska med andra ord erbjudas de elever som är i behov av det, oberoende om det handlar om stöd på grund av svårigheter eller i form av mera utmanande lärostoff.

Syftet med trestegsmodellen för stöd är att identifiera stödbehov i ett tidigt skede, förhindra att problem växer, hitta lösningar som beaktar elevernas individuella behov och ge elever möjlighet att lyckas i lärandet (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 94–97). Enligt 16 § *lagen om stödundervisning och specialundervisning på deltid* (642/2010) inom *lagen om grundläggande utbildning* (628/1998)⁵ ska elever som tillfälligt blivit efter i studierna ha rätt till kortvarig eller allmänt stöd (Finlex, 2010). De elever som har svårigheter med inläringen eller skolgången har rätt till specialundervisning på deltid vid sidan av sina studier.

När en elev är i behov av stöd mera regelbundet eller när flera olika former av stöd behövs samtidigt ska eleven utgående från en pedagogisk bedömning ges intensifierat stöd i enlighet med en plan för elevens lärande (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 98). I den pedagogiska bedömningen ska bland annat framkomma elevens lärande i sin helhet, tidigare stödåtgärder, elevens styrkor och intressen samt bedömning av behovet av intensifierat stöd. En plan för elevens lärande ska, enligt 16a § *lagen för intensifierat*

⁵ Lagen grundades år 1998 och reviderades år 2010.

stöd (642/2010), tas fram i samarbete med eleven och elevens vårdnadshavare ifall inga uppenbara hinder för det förekommer och planen ska beskriva målen för elevens lärande och skolgång samt vilka undervisningsarrangemang och stödformer eleven behöver (Finlex, 2010).

Det särskilda stödet består av specialundervisning och annat stöd, som ordnas med beaktande av elevens bästa och förutsättningarna att ordna undervisning, i enlighet med 17 § *lagen om särskilt stöd* (642/2010). Särskilt stöd ska ges åt de elever som inte i tillräcklig utsträckning kan uppnå målen för växande, utveckling och lärande (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 102). Syftet för denna stödnivå är att ge eleven ett helhetsövergripande och systematiskt stöd för att eleven ska kunna fullgöra sin läroplikt. Även elevens självkänsla och studiemotivation bör stärkas. Om det beslutats att en elev ska få särskilt stöd, genom en pedagogisk utredning, ska eleven få specialundervisning i enlighet med en individuell plan (IP) (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 103). Den individuella planen ska, enligt 17a § *lagen om individuell plan för anordnande av undervisning* (642/2010), tas fram i samarbete med eleven och vårdnadshavaren och kontrolleras vid behov, men minst en gång per läsår (Finlex, 2010).

3.3 Identifieringen av begåvade elever

För att kunna bemöta behovet hos begåvade elever bör de först och främst identifieras som begåvade och inkludera en bedömning av deras speciella färdigheter, talanger och intressen (Feldhusen & Jarwan, 2000, s. 271). Begåvning kan ta uttryck på många olika sätt hos olika individer och inom flera olika domäner (Johnsen, 2008, s. 137). Beroende på vilken teori eller definition på begåvning man följer finns det enligt Kaufman och Sternberg (2008, s. 80) olika sätt att identifiera begåvade elever. Varje uppfattning om begåvning medför med andra ord en egen uppsättning av implikationer i utbildningen. Exempelvis de som utgår från en utvecklingssyn på begåvning betonar olika sorts identifieringssystem i olika åldrar, i yngre ålder används intelligenstest och desto äldre barnet blir desto mer sätts fokus på prestationer. Kaufman och Sternberg (2008, s. 80) poängterar vidare att olika länder har olika syn på identifieringen av begåvning. I USA till exempel är ett totalt IQ-värde ännu det mest dominerande

kriteriet när man väljer ut personer till olika program för begåvade individer, vilket är intressant eftersom den moderna begåvningsforskningen lägger tyngdpunkten på domänspecifika föreställningar om begåvning.

I de flesta fall är intelligenstest av olika slag lättillgängliga, snabba och pålitliga, vilket gör att flera utbildare förlitar sig på dem (Kaufman & Sternberg, 2008, s. 80). Inga andra teorier har framställt något instrument som skulle vara lika snabbt, reliabelt och validt som IQ-test. Faktum är att den moderna synen på begåvning är mycket mera än allmän intelligens, och därmed förespråkas andra och mer varierande sätt framom snabba intelligenstest för att identifiera begåvning hos elever (Kaufman & Sternberg, 2008, s. 80). Enligt en enkätstudie som ingick i en kartläggning av Freeman, Raffan och Warwick (2010) är diagnostiska tester vanliga vid identifieringen av begåvade elever, men att identifiering genom rekommendationer från lärare och föräldrar blivit allt vanligare i samband med olika typer av utredningar, portfolio, deltagande i tävlingar och självnominering (Kaufman & Sternberg, 2008, s. 80).

Det finns högst troligen inte ett rätt sätt att identifiera begåvade elever påpekar Kaufman och Sternberg (2008, s. 87), det finns flera olika sätt. Men för att det ska vara bra och ändamålsenligt identifiering av begåvning behöver man ta i beaktande åtminstone tre principer (Johnsen, 2008, s. 140–141; Kaufman & Sternberg, 2008, s. 87). För det första bör man använda flera olika bedömningssätt av begåvning, eftersom alla instrument har felaktigheter av olika slag och man kan inte mäta alla aspekter av det komplexa fenomenet begåvning med ett instrument. För det andra bör icke-intellektuella variabler tas i beaktande, såsom motivation, kreativitet, visdom, företagsamhet och mod, eftersom det också påverkar hur begåvning tar sig uttryck. För det tredje bör man ta i hänsyn kontextuella variabler, eftersom barns bakgrunder varierar och påverkar barnet.

Feldhusen och Jarwan (2000, s. 274) presenterar en identifieringsprocess av begåvade elever där man till att börja med kan mäta barnets allmänna nivå av förmåga, intelligens eller prestationer för att bestämma barnets nivå av brådmogenhet. Detta kan bland annat innefatta föräldrars och lärares observationer, exempelvis om barnet lärt sig läsa före skolstart, har en tidig förståelse för aritmetiska funktioner, utvecklat ordförråd eller andra kunskaper som kan förväntas av barn två eller fler år äldre än

personen i fråga. Det kan också förekomma sociala svårigheter hos barnet, att vänskapsrelationer inte fungerar eller att barnet avvisar vanliga skolaktiviteter. I en del fall kan tecken för begåvning också synas i och med att barnet presterar lägre i test än vad som kan förväntas, barnet är ouppmärksam i skolan eller har ett dåligt beteende. När man kommit fram till att eleven har förmågor utöver det vanliga, bör elevens specifika förmågor och intressen identifieras, för att det ska finnas möjlighet att stöda eleven och sätta in differentierat stoff inom de specifika områden.

Det råder stora svårigheter med att identifiera begåvning hos elever med olika slags svårigheter eller hos minoriteter, menar Feldhusen och Jarwan (2000, s. 274), i och med att det ofta är svårigheterna som ligger i fokus och dessa elever inte direkt uppnår alla kriterier för att vara begåvade. Feldhusen och Jarwan poängterar vidare att det inte är problemfritt att identifiera och benämna någon som begåvad, i och med att eleven kan uppleva sig bli stämplad eller utpekad, andra elever kan uppleva att de inte har tillräckligt med förmågor eller att personen i fråga upplever sig ha överlägsen förmåga och inte behöver åstadkomma någonting alls.

Skillnaden mellan begåvade och högpresterande elever kan också skapa en utmaning i identifieringen av begåvade elever i klassen. De olika elevprofilerna är i behov av olika slags stöd och det är lätt hänt att lärare blandar mellan dessa elever och lyfter fram de högpresterande eleverna som de begåvade i klassen, och de verkligt begåvade eleverna förbises. Cosmovici Idsøe (2014, s. 18) har utformat en lista baserat på Szabos (1989) tankar gällande skillnaderna mellan en begåvad och en högpresterande elev. Enligt listan av Cosmovici Idsøe utmärker sig en högpresterande elev bland annat genom att hen kan svaren på de frågor läraren ställer, är intresserad, har goda idéer, arbetar hårt, svarar på frågorna, förstår idéer, kopierar rakt av, umgås med jämnåriga och gillar rutiner. En begåvad elev däremot ställer frågorna, är mycket nyfiken, har avancerade, oväntade och ibland underliga idéer, är lekfull men gör bra ifrån sig på prov, diskuterar detaljer och broderar ut svaren, bygger upp abstraktioner, skapar nytt, föredrar vuxnas sällskap och kämpar emot rutiner. De högpresterande eleverna gör alltså ofta som man kan förvänta sig, de jobbar med glädje, trivs i skolan och lär sig nya saker genom att kämpa hårt. De högpresterande elevernas behov bemöts ofta i skolan, påpekar Svens-Liavåg i en Podcast om begåvade barn (Sederlöf & Westergård, 2015), medan de begåvade elevernas behov bemöts oftast inte. De begåvade eleverna

tycker nödvändigtvis inte om skolan men de tycker om att lära sig (Persson, 2014). De kan ofta sedan tidigare det stoff som bearbetas i skolan eller så går det snabbt att lära sig det. De begåvade eleverna ställer också frågor kring olika fenomen och resonerar vidare, på ett sätt som de högpresterande eleverna inte gör.

I en internationell kartläggning av Freeman med flera (2010) speglas olika länders utbildningssystem och hur de jobbar för att utveckla elevers förmågor och begåvning på bästa möjliga sätt. Flera utbildningssystem har tagit till en bredare definition av begåvning som betonar fallenhet för olika ämnen kombinerat med ansträngning, och uppmuntrar allt mera till berikning och differentiering inom den allmänna utbildningen i den vanliga klassen. Council of Europe (1994) rekommenderade år 1994 för sina medlemsländer att de bör stifta lagar för att de begåvade elevernas specialpedagogiska behov ska identifieras, att forskning ska främja identifieringen av begåvade elever, att lärare skulle erbjudas information och fortbildning om begåvade elever och att skolor skulle göra upp specialarrangemang för begåvade elever inom det ordinarie skolsystemet (Council of Europe, 1994; Persson m.fl., 2000, s. 724–725). Rekommendationerna framhävde också att medlemsländerna skulle utarbeta åtgärder för att undvika negativa konsekvenser som kan uppstå i samband med stämplantet vid identifiering av begåvning eller talang samt att debatt och forskning bland olika yrkesgrupper kring det relativt odefinierade begåvningsområdet ska framlyftas. I Finland nämns bemötande av begåvade barns behov och kreativitet som utbildningsmål i regeringsprogrammet första gången år 2007 (Tirri & Kuusisto, 2013, s. 91).

3.3.1 Cosmovici Idsøe och Nissens identifiering av begåvade elever

Cosmovici Idsøes identifieringsfaser

Ella Cosmovici Idsøe (2014, s. 22–26) framhäver i sin bok *Elever med akademisk talent i skolen* hur viktigt det är att skolorna har identifieringssystem för att identifiera begåvade elever i klassen. Vidare påpekar Cosmovici Idsøe att målet med identifieringen inte ska vara att peka ut vem som är mera begåvad än andra, utan att identifiera elevernas inlärningsbehov samt deras styrkor och svagheter. I hennes bok

presenteras tre identifieringsfaser med tillhörande kartläggningsverktyg, som skulle kunna användas i skolor vid identifieringen av begåvade elever i behov av stöd i klassen. Dessa faser är: nomineringsfasen, screening- eller identifieringsfasen och urvalsfasen⁶.

Den första fasen i Cosmovici Idsøes (2014, s. 23–24) modell, nomineringsfasen, innefattar lärar- och föräldranominering, vän-nominering och en självvärdering⁷. Lärarna utgår ifrån en lista på beteendemässiga egenskaper och försöker känna igen elever i sin klass med potential för att vara begåvade. Tillsammans med eleven diskuterar läraren sedan kring olika sätt att stöda eleven på bästa möjliga vis. Föräldrarna kan i detta skede också ge värdefull information om eleven, som alla gånger kanske inte framgår i den hektiska skolvardagen. Nomineringar från vänner är detaljer som framförs av klasskamraterna, vilket kan innefatta information som varken föräldrarna eller läraren märker av och är därmed värdefullt vid identifieringen av begåvade elever. Denna vän-nominering lyfter fram klasskamraters speciella kapaciteter och innehåller frågor som tangerar intelligens, kreativitet, personlighet och ledarskap. I självvärderingen får eleverna själva besvara frågor om färdigheter inom olika områden och framhäva vilka speciella förmågor de anser sig ha. Alla dessa nomineringstyper, tillsammans med olika tilläggsinformationer såsom exempelvis elevens bakgrundsinformation, bedömningsportfolio eller eventuella intelligenstester, är alla delar av en helhetsutvärdering. Vän-nomineringsenkäten och självvärderingsenkäten som Cosmovici Idsøe har som bilaga i sin bok har delvis varit till grund för den elevenkät som används i denna studie, vilken redogörs för närmare i kapitel 4.3.3 *Enkät*.

De två följande faserna i identifieringen, vilka Cosmovici Idsøe (2014, s. 24–26) presenterar, är screening- eller identifieringsfasen samt urvalsfasen. Screening- eller identifieringsfasen innefattar bland annat olika tester inom de olika ämnena för att fastställa kunskapsnivån, observationer i klassen och enskilda intervjuer med eleverna för att få veta deras speciella intresseområden och vilken inlärningsstil eleven föredrar.

⁶ Fri översättning från *nomineringsfase, screening- eller identifiseringsfase och seleksjonsfase* (Cosmovici Idsøe, 2014, s. 23–24).

⁷ Fri översättning från *lærer- og foreldrenominering og venne- og selvnominering* (Cosmovici Idsøe, 2014, s. 23).

I urvalsfasen bestäms utgående från den information man samlat in vilka elever som är i behov av stödåtgärder i form av differentierat undervisningsmaterial för att de ska kunna utvecklas i enlighet med sin potential.

Kartläggningsverktyg ska finnas till för att identifiera de elever som är i behov av stöd och på så sätt erbjuda alla elever lika möjligheter till att utvecklas enligt sina egna förutsättningar. Olika ämnen kan också kräva olika slags kartläggningsverktyg påpekar Cosmovici Idsøe (2014, s. 25), men det viktiga är att identifieringsprocessen beaktar förmågor framom prestationer eller reproduktion av information, att den tar i hänsyn olika slags begåvningar inom olika områden och inte diskriminerar barn med olika bakgrunder, kön, socioekonomisk status eller dylikt. Skolan bör satsa på att erbjuda elever olika slags hjälpmedel, informera lärarna om elevers olika behov och olika begåvningar samt erbjuda alla elever lika möjligheter till att utvecklas. Cosmovici Idsøe poängterar vidare att ett viktigt första steg i identifieringen av begåvade elever är att ha kunskap om att dessa elever faktiskt finns och vidare känna till vad som kännetecknar dessa elever samt hur de tänker och fungerar. Utgångspunkten för att stöda begåvade elever är att utgå från varje enskild elev.

Nissens kartläggningsverktyg för identifiering av begåvade elever

Poul Nissen (2014) har utgående från internationell forskning, checklistor om begåvning, danska forskningsprojekt och kliniska erfarenheter utarbetat en lista med 56 egenskaper som kan anses vara typiska karaktärsdrag hos begåvade barn och unga. I Nissens (2014, s. 86–87) undersökning fick 149 barn, som av konsulter i Gifted Children föreningen⁸ identifierats som begåvade, samt föräldrar och lärare till dessa barn fylla i enkäter innehållande de typiska karaktärsdragen hos begåvade barn och värdera i en skala mellan 0–2 hur pass bra påståendet passade in på dem själva respektive på deras barn eller elev. Med utgångspunkt i dessa svar utarbetades vidare tre stycken enkäter eller checklistor för identifieringen av begåvade elever: en för eleverna själva, en för lärare och en för föräldrar. Dessa enkäter består av 25 påståenden var som ska värderas från 0–2 hur pass bra de olika egenskaperna passar

⁸ Föreningen redogörs för närmare i kapitel 2.3 *Mätning av begåvning och intelligens*

in på individen i fråga. I och med att checklistan består av 25 påståenden är maximivärdet som kan uppnås 50, ifall alla påståenden värderas på 2. Dessa checklistor som utarbetats av Nissen ligger till grund för den elevenkät som används i denna studie, tillsammans med några av Cosmovici Idsøes (2014) modeller av identifieringsverktyg.

Checklistorna ska enligt Nissen (2014, s. 90–92) fungera som verktyg för identifieringen av begåvade elever, på ett enkelt och snabbt sätt. Nissen poängterar vidare att checklistorna för lärare och föräldrar kan användas på barn i skolåldern 6–16 år, medan checklistan för barn kräver läsfärdighet och passar för barn från årskurs fem och uppåt. Checklistorna som en del av identifieringen av begåvade elever medför att eleverna snabbt kan identifieras, det behöver inte ta lång tid i skolan och eleverna behöver inte heller gå igenom grundskolan utan att utmanas eller utan att få det stöd de är i behov av. Hur man identifierar begåvade elever kan enligt Nissen (2014, s. 91) variera och det finns ingen generell metod att använda, men det viktiga är att de begåvade eleverna i skolan identifieras på något sätt.

3.4 Bemötandet av begåvade elever i skolan

Syftet med utbildning som tar i hänsyn begåvade elever är att erbjuda dem möjligheter till att utvecklas och förverkliga sig själva och på samma gång öka samhällets tillgångar av personer som med sina färdigheter och sin kunskap kan hjälpa till med att lösa problem hos den samtida civilisationen (Renzulli, 2012, s. 151). Dessa två syften påverkar och stöder varandra menar Renzulli, i och med att begåvade personer som får förverkliga sig själva har hög potential för att skapa värdefulla insatser för samhället. Freeman med flera (2010) framhäver i sin rapport hur viktigt det är att begåvade elever får stimulans, anpassningar utgående från deras egna förutsättningar och behov samt att de får tillräckligt utmanande undervisning för att kunna utveckla sina potentialer. Skolan ska med andra ord sträva efter att erbjuda alla elever utbildning i enlighet med elevernas individuella behov och färdigheter.

I flera länder i Europa har jämlikhet för begåvade elever mer eller mindre varit ett problem, även om det ständigt sker en hel del förändringar i policyn gällande

begåvning (Persson m.fl., 2000, s. 717–718). Speciellt i Skandinavien lyfts jämlikhet starkt fram och på samma gång råder det en allmän uppfattning om att det är olämpligt att tycka att man är något eller att tro att man är speciell, den så kallade ”Jantelagen”, påpekar Persson med flera. Att vara extrem åt något håll väcker alltid misstänksamhet i en social grupp påpekar Persson (2014), en ledande auktoritet inom området för begåvning. Flera länder har enligt Kaufman och Sternberg (2008, s. 83–86) börjat allt mera utarbeta program för identifieringen av begåvade elever och stöda elevers olika begåvningar. I Finland har det exempelvis utvecklats flera olika alternativ för begåvade elever under de senaste åren framför Tirri och Kuusisto i sin artikel *How Finland Serves Gifted and Talented pupils* år 2013. Det finns särskilda skolor och program som ger möjlighet till berikning inom exempelvis ämnen som konst, sport, naturvetenskap eller språk, olika intensivkurser, sommarkurser och tävlingar samt en del fortbildning och stöd för lärare. Däremot nämns inte begåvade elever i officiella dokument i Finland ännu år 2013 (Tirri & Kuusisto, 2013, s. 85–90).

I Finland, liksom i andra Skandinaviska länder, har samhället traditionsenligt sett på specialpedagogik som en väldigt viktig faktor i stödjandet av de svagaste eleverna i skolan, vanligtvis de eleverna med olika inlärningssvårigheter och beteendessvårigheter (Tirri & Kuusisto, 2013, s. 85–86, 91). Enligt Tirri och Kuusisto ansåg man i Finland på 1970-talet att förslag om att specialpedagogik också skulle vara till för de begåvade eleverna som elitism i motsats till den eftersträvaransvärda tanken om jämlikhet. Attityden till specifik undervisning för de som är begåvade var i allmänhet negativ och avvisande (Persson m.fl., 2000, s. 720). I och med att kommunerna fick mera bestämmanderätt gällande organiseringen av undervisningen efter 1970-talet och att undervisningsplanerna förändrades i takt med att tanken om individualisering blev allt vanligare blev det möjligt att undervisa mer differentierat och individcentrerat, vilket kan ses som fördel för de begåvade eleverna (Tirri & Kuusisto, 2013, s. 86–88). Finland jobbar för principen att alla ska ha lika möjlighet till att få hög kvalitet på utbildningen och detta, i samband med att alla har rätt till avgiftsfri utbildning, anses vara bärande faktorer för att Finland enligt Program for International Student Assessment (PISA) studier nu är en av de högst presterande länderna i Europa och har placerats bland topp tre inom naturvetenskaper, matematik och läsning (Tirri & Kuusisto, 2013, s. 84, 91).

För att kunna bemöta behovet hos de begåvade eleverna bör de först och främst identifieras som begåvade och deras speciella färdigheter, talanger och intressen bör definieras (Feldhusen & Jarwan, 2000, s. 271). Hur man ska bemöta de begåvade eleverna bör alltså utgå ifrån varje enskild elev (Cosmovici Idsøe, 2014, s. 16). Nästa steg enligt Feldhusen och Jarwan (2000, s. 271) är att tänka ut ändamålsenliga metoder och förfaranden i arbetet med dessa brådmogna barn. Problem såsom social isolation, avvisande av jämnåriga och ensamhet, som flera begåvade elever har påvisats bemöta i allmänna klasser, beror inte på deras exceptionella förmågor utan på hur andra individer och samhället bemöter dem (Gross, 2000, s. 188). Campbell, Wagner och Walberg (2000, s. 523) hänvisar till Weinert som år 1987 presenterade en viktig stomme eller struktur för utvecklingen och fostrandet av begåvning. Enligt strukturen bör effektiva sätt för att stöda utvecklingen av begåvade barns färdigheter innehålla följande komponenter: stimulerande, motiverande och sporrande uppgifter och undervisning, valmöjligheter i form av olika saker som engagerar till lärande exempelvis workshops, kurser eller läger, utmaningar, rådgivning och samverkan. Samverkan innebär att de begåvade barnen behöver få växa upp och utbildas med sina jämnåriga för att de ska få uppleva en variation av kontakter, utveckla socialt ansvar och för att underlätta en harmonisk utveckling av personligheten.

En del begåvade elever inom den normala undervisningen i klassen tenderar att vara understimulerade bland annat på grund av för lågt undervisningstempo och för enkelt stoff (Persson, 1997, s. 284–285). Begåvade elever kan nå extraordinära resultat, men behöver en inlärningsmiljö som möter deras behov påpekar Cosmovici Idsøe (2014, s. 16). För att stöda och ge stimulans till begåvade elever brukar man vanligtvis skilja på två möjligheter till pedagogisk differentiering, nämligen acceleration och berikning av den normala undervisningen (Cosmovici Idsøe, 2014, s. 39; Mönks & Ypenburg, 2009, s. 72; Tomlinson & Hockett, 2008, s. 161). För att åtgärderna ska fungera ska undervisningen vara flexibel, det ska finnas ett brett utbud av läromedel och lärare bör vara motiverade och engagerade för att jobba för de begåvade elevernas sak, menar Mönks och Ypenburg (2009, s. 72).

Acceleration, ett begrepp myntat av Pressey år 1949, är ett sätt att bemöta begåvade elevers behov genom att eleverna kan genomgå utbildningsprogrammet i snabbare takt eller att de påbörjar skolan i en yngre ålder (Mönks & Ypenburg, 2009, s. 73; Persson,

1997, s. 284). Inom begåvningspedagogik kan acceleration innefatta exempelvis årskurseliminering: elever flyttas till högre årskurs, ämnesvis acceleration: mer avancerade uppgifter i vissa ämnen, läroplanskomprimering: eleven slipper vissa inledande moment eller repetitionsmoment och går snabbare igenom materialet, samt tidig skolstart eller möjlighet till att ta examen tidigare (Persson, 1997, s. 284–285; Tomlinson & Hockett, 2008, s. 162). Att flyttas till en högre årskurs innebär att eleven inte är med sina jämnåriga, vilket kan medföra problem för den sociala utvecklingen, och vid ämnesvis acceleration bemöter läraren behovet när det uppkommer, vilket minskar på målplaneringen av uppgiften för den begåvade eleven påpekar Persson (1997, s. 284–286). Gross (2000, s. 188–189) samt Mönks och Ypenburg (2009, s. 73) menar däremot att studier visar på flera fall där elever som inte accelererat till högre årskurser har låg nivå av motivation och social självkänsla samt att de blir lätt bråkiga och lata på grund av ständig understimulering och frustration. Författarna påpekar vidare att de begåvade barnen alltså tvingas arbeta med stoff som är flera steg under deras färdighetsnivå och att dessa barn också möter med större sannolikhet på social utfrysning av sina klasskamrater. Alla behöver få utbyte och kontakt med personer på samma utvecklingsnivå för att utvecklas på det psykiska och sociala planet (Mönks & Ypenburg, 2009, s. 74).

Ett annat sätt att bemöta begåvade elevers behov är berikning, en process som ger den befintliga läroplanen ett större djup och en bredd för att bättre passa begåvade elevers behov av stimulans (Mönks & Ypenburg, 2009, s. 75; Persson, 1997, s. 286). Bredd i läroplanen kan enligt Persson (1997, s. 286) fås genom fler möjligheter till tillämpning av kunskaper och färdigheter, medan ett djup förverkligas genom att erbjuda eleven möjlighet till att lära sig mer än klasskamraterna om samma ämnesområde som för tillfället behandlas. Med andra ord läggs det till stoff utöver läroplanens obligatoriska delar. Mönks och Ypenburg (2009, s. 75–76) påpekar vikten i att det extra lärostoffet är anknutet till elevens färdigheter och behov. Syftet med acceleration och berikning är att tillgodose de begåvade elevernas behov av stimulans, och det kräver planering och grundläggande teoretisk förståelse av dessa barns beteende (Persson, 1997, s. 286). Det går sällan att lämna de begåvade barnen till sitt öde och hoppas att de ska klara sig på egen hand i en skolmiljö som inte har särskilt anpassade pedagogiska åtgärder, påpekar Persson.

I *Lagen om den grundläggande utbildningen* (628/1998) i Finland framkommer flexibla arrangemang i och med accelerationen, exempelvis har vårdnadshavare möjlighet att välja om deras barn ska börja skolan redan i sex års ålder istället för sju års ålder. En annan möjlighet till acceleration i Finland har varit en årskurslös skola, där eleverna får framskrida i sina studier med flexibelt skolschema, vilket har utnyttjats vid flera andra stadiets utbildningar sedan 1994 (Tirri & Kuusisto, 2013, s. 88). Trots möjligheter till acceleration nämner finländsk lag inte specifikt begåvade elever. Utbildningen i Finland ska i huvudsak utgå från elevernas individuella utveckling och inlärningsbehov, vilket är en av huvudprinciperna i utbildningen för begåvade individer. Med tanke på detta är därmed den finländska utbildningen i princip högt utvecklad med avseende på utbildning för de begåvade eleverna i skolan även om den inte läggs fram i det avseendet menar Tirri och Kuusisto.

Trots goda förutsättningar för den finländska skolan att ta i hänsyn de begåvade eleverna råder det enligt Tirri och Kuusisto (2013, s. 88) i allmänhet bristande kunskaper och förståelse för begåvning och begåvade elever. Laine (2010, s. 71–73) för i sin studie fram bland annat två allmänt förekommande missuppfattningar i media i Finland gällande begåvning, nämligen att alla elever skulle vara begåvade och att de begåvade eleverna klarar sig på egen hand. Uppfattningen om att alla elever är begåvade kan leda till att de speciellt begåvade eleverna inte anses ha specialbehov och att begåvade elever klarar sig själv i skolan har direkt negativa följder för begåvade elevers behov av stöd i sin utbildning. Graden av medfödd olikhet och likhet i en befolkning oavsett vad det gäller är normalfördelat hävdar Persson (2014), vilket betyder att alla inte ens kan vara begåvade. Laine (2010, s. 63–64) påpekar också att det finns skillnader i hur begreppet ”begåvning” definieras i vardagstal och inom forskning. Den allmänna diskussionen kring fenomenet begåvade elever florerar ibland i media, men den tenderar enligt Laine ibland ge en inkorrekt och negativt betonad bild av de begåvade eleverna och måla upp dem som genier, underliga fall eller nördar samt framhäva stereotyper av olika slag. I bästa fall används media för att befrämja och informera för allmänheten, speciellt administratörer och lärare, om de begåvade eleveras behov av stöd och vad dessa elever behöver i undervisningen.

Det har enligt Tirri och Kuusisto (2013, s. 92) argumenterats att begåvade elever borde ha samma rätt till stöd i sina studier, såsom de elever med inlärningsvårigheter och

beteendesvårigheter vars specialpedagogiska stöd är garanterade i den finländska lagen. I och med att Finland är ett till ytan stort men glesbefolkat land, är det inte heller möjligt inom den närmaste framtiden att upprätthålla skilda skolor för begåvade elever, och därmed återstår utmaningen att erbjuda och garantera jämlika möjligheter för alla begåvade elever anser Tirri och Kuusisto. Ytterligare en utmaning som Persson med flera (2000, s. 724) framför gällande uppmärksammandet av begåvade elevers behov är det faktum att det finns tendenser i skandinaviska skolor att det ofta är mer viktigt att vara likadan än annorlunda.

Enligt en undersökning gjord av Laine och Tirri (2015) gällande hur finska grundskolelärare bemöter begåvade elever framkommer det att lärarna främst differentierar enskilda övningar och material samt fokuserar på att utveckla elevernas självständiga lärande. Resultaten påvisar även att det beror på läraren ifall behoven hos den begåvade eleven i klassen bemöts och att lärarna är i behov av utbildning i hur man mer effektivt kan stöda och differentiera undervisningen för de begåvade eleverna. Lärare har med andra ord en ytterst viktig roll i att identifiera och stöda de begåvade eleverna i skolan (Roberts, 2008, s. 249–250). För att främja lärares möjligheter till att bättre identifiera och stöda begåvade elever har Utbildningsstyrelsen i Finland utformat projekt, exempelvis ett projekt för att utveckla utbildningen för begåvade elever under åren 2009 till 2010. I det projektet producerades det en del undervisningsmaterial, ordnades kurser för lärare och upprätthölls forum på internet för diskussion kring utbildning för begåvade elever (Tirri & Kuusisto, 2013, s. 89).

Leo – utvecklingsprojekt för undervisning av elever med begåvning och särskilda förmågor

Under åren 2009 till 2010 startade Utbildningsstyrelsen (2016b) ett projekt för att stöda elevers begåvning och olika nivå av särskilda förmågor. Syftet med projektet var att förbättra möjligheten till identifieringen av begåvning och särskilda styrkor i skolorna och på daghem, utveckla utbildningen och annan verksamhet på skolorna för att de på bättre sätt ska kunna ta begåvning i beaktande samt att producera en del undervisningsmaterial för lärarna. Syftet var också att erbjuda information åt

vårdnadshavarna om hur man kan stöda begåvning i hemmen, öka på samarbetet mellan hem och skola, stöda eleverna i att känna igen sina egna styrkor, minska på underprestation hos eleverna och att förbättra förhållningssättet till olika begåvningar i skolorna.

4 Metod och genomförande

I följande kapitel redogörs inledningsvis för avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Därefter presenteras forskningsstrategin, datainsamlingsmetoder, undersökningens genomförande och bearbetningen av data. Slutligen presenteras hur reliabiliteten, validiteten och etiska aspekter tagits i beaktande i undersökningen.

4.1 Avhandlingens syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens syfte är att undersöka om elevenkäter kunde vara en ändamålsenlig del av identifieringsprocessen av begåvade elever. I studien undersöks hur lärare ser på begåvning och vem de specifikt pekar ut som begåvade elever i klassen. Vidare undersöks hur eleverna i den specifika klassen värderar sina egna förmågor och vem av sina klasskamrater de lyfter fram med specifika förmågor.

För att uppnå avhandlingens syfte har tre forskningsfrågor formulerats. Den första forskningsfrågan är av kvalitativ karaktär och redogör för lärarnas syn på begåvning. Den andra forskningsfrågan är av mera kvantitativ karaktär och redogör för hur eleverna i klassen nominerar varandra i frågor som tangerar olika färdigheter, intelligens, kreativitet, personlighet och ledarskap. I den sista forskningsfrågan kombineras resultat från de två föregående forskningsfrågorna för att identifiera ett samband och få en uppfattning om elevenkäternas roll i identifieringen av begåvade elever i klassen.

1. Hur ser klassläraren och specialläraren på begåvning?
2. Hurdana mönster eller likheter kan hittas i elevernas nomineringar av sina klasskamrater med avseende på olika förmågor?
3. Vilket samband finns det mellan lärarnas och elevernas syn på begåvning i klassen?

4.2 Val av forskningsstrategi

Utgående från avhandlingens syfte och forskningsfrågor har jag valt att använda en kombination av två metoder i min studie, med andra ord en mixed methods. Enligt Tashakkori och Teddlie (2003, s. 14–15) och Creswell och Plano Clark (2007, s. 5–9, 32) kan man med en kombination av två metoder, mixed methods, effektivare besvara olika slags forskningsfrågor och få en bättre förståelse av ett fenomen, än vad man skulle få genom att använda endast en metod. Olika forskningsfrågor eller problem kräver olika metoder och när endast en sorts metod, kvalitativ eller kvantitativ, inte är tillräcklig för att hitta svar eller undersöka ett fenomen då är mixed methods den bäst lämpade forskningsdesignen. Mixed methods är en metod som fokuserar på att samla in, analysera och växla mellan både kvalitativ och kvantitativ data i samma undersökning, vilket gör att metoden ger en mer komplett bild av ett fenomen.

4.2.1 Mixed methods

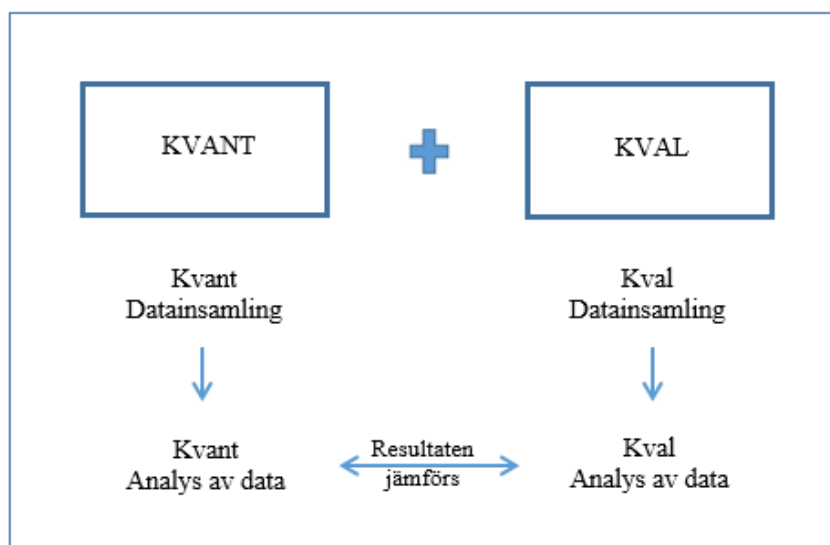
Valet mellan en kvalitativ och kvantitativ design styrs av undersökningens syfte, men dessa två metoder behöver som tidigare poängteras inte utesluta varandra, man kan använda en kombination av dessa: metodtriangulering (Olsson & Sörensen, 2011, s. 55, 97). Fördelen med metodtriangulering är att de data som fås med en metod kan kompletteras med data från den andra metoden och det ger forskaren möjlighet att se på saker från olika perspektiv (Denscombe, 2009, s. 186). Olsson och Sörensen (2011, s. 97–99) använder begreppet ”triangulering” för att förklara kombinationen av olika sätt att utföra en undersökning. Den vanligaste formen av triangulering är enligt skribenterna metodtriangulering (jfr data-, observatörs-, forskar- eller teoritriangulering). Triangulering används ”i grund och botten som redskap för att söka kunskap av olika natur, att berika bilden med flera nyanser och färger, för att öka förståelsen av hur mångfacetterade de studerade fenomenen är och väcka nya frågor” (Olsson & Sörensen, 2011, s. 99). Enligt Denscombe (2009, s. 184) innebär triangulering helt enkelt att man undersöker saker ur mer än ett perspektiv.

Kvalitativa och kvantitativa element kan med fördel kombineras i samma undersökning så att de med sina starka sidor stärker varandra och erbjuder en mera

nyanserad och helhetsinriktad uppfattning av det fenomen man undersöker (Denscombe, 2009, s. 149–154; Holme & Solvang, 1997, s. 76, 85–86). När man använder både kvalitativa och kvantitativa metoder i en undersökning kallar man det för en ”mixed methods design” och även fast en mixed methods undersökning innehåller två olika metoder, olika datainsamlingstyper och olika analyser bör dessa vara konsekventa och utgöra en helhet (Tashakkori & Teddlie, 2003, s. 191, 209–210). Creswell och Plano Clark (2007, s. 10–13) hävdar att mixed methods är praktiskt i och med att individer ofta löser problem genom att använda både siffror och ord för att skapa en bredare förståelse och på samma sätt används en kombination av ord; kvalitativ data och siffror; kvantitativ data, för att få en mer komplett analys av det fenomen som analyseras.

Under 2000-talet har intresset för mixed methods växt och metoden har fått rätt till en egen design (Creswell & Plano Clark, 2007, s. 16). Det finns flera olika modeller av mixed methods, beroende på hur man väljer att kombinera den kvalitativa och den kvantitativa metoden. Det bästa alternativet är att välja en mixed methods design som passar bäst ihop med forskningssyftet. Creswell och Plano Clark (2007, s. 80–84) lyfter fram tre olika frågeställningar man bör fundera kring när man väljer en mixed methods modell, nämligen val av tidpunkt: när och i vilken ordning data samlas in och analyseras, vilken metod väger mera eller väger de lika mycket och hur metoderna ska kombineras. När det gäller val av tidpunkt för datainsamlingen och analysen kan kvalitativa och kvantitativa data samlas in samtidigt; simultant och i princip analyseras samtidigt, eller så kan data samlas in sekventiellt där den ena metodens datainsamling utförs först och analyseras före den andra metoden används. I en mixed methods undersökning kan det insamlade materialet för den kvalitativa och den kvantitativa metoden antingen väga lika mycket eller så kan den ena metoden så att säga väga mera vid besvarandet av forskningsfrågorna. Den datainsamlingsmetod som bäst kan besvara forskningsfrågorna avgör vilken av metoderna i så fall får mera synlighet i studien. I en mixed methods undersökning ska de kvalitativa och kvantitativa metoderna också kombineras på något sätt för att det ska uppfylla kriterierna för designen. Det finns i princip tre olika sätt som man kan kombinera metoderna: att sammanslå dem, bädda in den ena metoden i den andra eller förena dem så att den ena metoden leder till den andra.

Utgående från avhandlingens syfte och forskningsfrågor har jag valt att basera min studie på *the concurrent triangulation design* inom mixed methods. Syftet med triangulation design är att få en annorlunda men komplementerande data av samma ämne, för att bäst förstå det man undersöker (Creswell & Plano Clark, 2007, s. 62–65; Tashakkori & Teddlie, 2003, s. 229). Metoden concurrent triangulation design är en av de mest kända mixed methods modellerna och den baserar sig på ett traditionellt system där data samlas in samtidigt för de två metoderna, analyseras skilt och sätts sedan ihop och jämförs vid redovisningen av resultaten. Därmed analyseras denna studies resultat skilt för sig i och med forskningsfråga 1 och 2. Analyserna sammanförs och jämförs med varandra därefter i samband med forskningsfråga 3 och i avhandlingens diskussion. Enligt concurrent triangulation design metoden ska både den kvalitativa och den kvantitativa metoden vara likvärdiga, men praktiskt sett väger ofta den ena metoden mera än den andra. Undersökningsprocessen av concurrent triangulation design presenteras i figur 3.



Figur 3. Concurrent triangulation design. Figuren modifierad utgående från Tashakkori och Teddlies modell (2003, s. 226).

Det finns både för- och nackdelar med concurrent triangulation design metoden enligt Tashakkori och Teddlie (2003, s. 229). Utmaningen är att det krävs både mycket ansträngning att undersöka samma fenomen med två olika metoder och kunskap om både kvalitativa och kvantitativa metoder. Det kan också vara svårt att jämföra och sammanställa resultaten av två olika analyser med olika slags data. Concurrent

triangulation design är däremot en effektiv metod där både den kvalitativa och kvantitativa metoden används för att få fram styrkorna i de båda metoderna och på så sätt kan det leda till betydelsefulla resultat.

4.2.2 Kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder

För att göra en mixed methods behöver man vara medveten om de grundläggande komponenterna i både kvalitativa och kvantitativa studier (Creswell & Plano Clark, 2007, s. 28). Gemensamt för båda metoderna är syftet att ge en bättre förståelse av det samhälle vi lever i och hur enskilda människor, grupper och institutioner agerar och påverkar varandra (Holme & Solvang, 1997, s. 76–80). Olsson och Sörensen (2011, s. 36) poängterar att både kvalitativ och kvantitativ forskning bör präglas av objektivitet och systematik för att man ska kunna få trovärdiga resultat. Det som i stort sett skiljer kvalitativa metoder från kvantitativa metoder är enligt Holme och Solvang (1997, s. 76–80) att det i kvalitativa metoder är forskarens uppfattningar och tolkning som står i förgrunden, medan data inom kvantitativa metoder bearbetas till siffror och mängder. Kvalitativa metoder ger en inblick i den enskilda personens livssituation och på samma gång en helhetsbild och ökad förståelse av den företeelse som undersöks. Kvantitativa metoder grundar sig däremot på statistiska tekniker som möjliggör generaliserbarhet på större grupper.

De kvalitativa forskningsmetoderna går på djupet i undersökningen av ett fenomen, pekar på det unika i givna situationer och fokuserar på att fånga egenarten och den individuella tolkningen hos den enskilda individen (Holme & Solvang, 1997, s. 80–82; Olsson & Sörensen, 2011, s. 130). Kvalitativa metoder bygger på förutsättningar att vi genom språket kan ta del av varandras inre världar och kännetecknas också av flexibilitet i och med att det kan göras ändringar i bland annat datainsamlingen under hela processens gång (Olsson & Sörensen, 2011, s. 23). I den kvalitativa delen av avhandlingen intervjuas en klasslärare och en speciallärare kring deras syn på begåvning och identifieringen av begåvade elever i klassen.

De kvantitativa forskningsmetoderna, i motsats till de kvalitativa metoderna, präglas av avstånd och urval i samband med datainsamlingen (Holme & Solvang, 1997, s. 82;

Olsson & Sörensen, 2011, s. 18–19). Forskningen är strukturerad, forskningsfrågorna är på förhand bestämda och de frågor som ligger till grund för datainsamlingen är samma för alla som deltar i undersökningen. Inom kvantitativ inriktad forskning består datainsamlingen av mätningar och statistiska bearbetnings- och analysmetoder (Patel & Davidson, 2011, s. 13–14). I den kvantitativa delen av avhandlingen används en elevenkät gällande olika förmågor, som innehåller en självvärderingsdel och en vän-nomineringsdel, för att undersöka elevenkäter som en del av identifieringsprocessen av begåvade elever i klassen. Enkäten redogörs närmare i kapitel 4.3.3 *Enkät*.

I avhandlingen används innehållsanalys för att bearbeta och tolka data, vilken kan enligt Olsson och Sörensen (2011, s. 209–210) tillämpas på både kvalitativ och kvantitativ forskning. Enligt Tuomi och Sarajärvi (2009, s. 103–108) används innehållsanalys för att analysera dokument systematiskt och objektivt. Dokument kan innefatta i väldigt stor utsträckning olika saker, såsom exempelvis böcker, artiklar, intervjuer, rapporter, enkäter och nästan vilket som helst material som överförs till skriftlig form. Vidare lyfter Tuomi och Sarajärvi fram att innehållsanalysens syfte är att skapa en verbal och klar beskrivning av det fenomen som undersöks.

4.3 Metoder för datainsamling

Målet med en mixed methods undersökning är inte att ersätta en kvalitativ eller en kvantitativ ansats, utan istället öka styrkorna och minimera svagheterna i de båda metoderna och hitta en kombination som fungerar och täcker en större helhet än endast en metod enskilt skulle klara av (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 14–15, 17). Enligt Creswell och Plano Clark (2007, s. 110) består datainsamlingen i mixed methods studier av olika steg såsom att välja ut deltagare: i den kvalitativa delen identifiera individer som passar undersökningens syfte och i den kvantitativa delen välja en grupp personer för att möjliggöra en generalisering, få tillstånd av de som deltar eller i behov av vårdnadshavare, fundera ut hurdan data som behövs och vad som är möjligt att få fram samt inspelning eller dokumentering av data för att senare kunna analysera det.

Enligt Denscombe (2009, s. 190) är det viktigt att tydligt fundera ut vilket syfte metodtrianguleringen har: är den avsedd för att öka träffsäkerheten eller ge en

fullständigare bild av det fenomen som undersöks? I denna studie används mixed methods eller metodtriangulering för att få en fullständigare och mer komplett bild av det som undersöks. Materialet har samlats in med hjälp av både intervjuer och elevenkäter. I den kvalitativa delen användes semistrukturerade intervjuer, där en klasslärare och en speciallärare intervjuades, för att få en uppfattning om deras syn på begåvning och vem de i klassen skulle lyfta fram som begåvade elever. Enkäterna, datainsamlingen för den kvantitativa delen av studien, fylldes i under ett tillfälle av 19 elever i en sjätte klass. Eleverna skulle värdera sin egen förmåga och lyfta fram klasskamrater de ansåg vara mest lämpade inom olika kunskapsområden. Data från den kvalitativa och kvantitativa delen bildar slutligen en helhet, med lärarnas syn på begåvning och hur eleverna värderar sig själv och sina klasskamrater gällande begåvning.

4.3.1 Informanterna

Informanterna som deltog i den kvantitativa delen av studien valdes ut utgående från följande kriterier: det skulle vara en årskurs sex i en skola i Svenskfinland, eftersom enkäten innehåller en hel del utmanande ord och resonemang, och det skulle också vara en skola där det inte har jobbat specifikt för eller där de inte haft särskilda program inom arbetet med begåvade elever i skolan, för att få en mera möjlig generaliserbar bild av fenomenet. Den klass som deltog i studien bestod av 19 elever i åldern elva till tolv år, 11 flickor och 8 pojkar. Informanterna går i en skola i Svenskfinland. I avhandlingen har informanternas namn fingerats, för att garantera deras anonymitet.

Informanterna som deltog i den kvalitativa delen av undersökningen bestod av den specifika klassens klasslärare och den speciallärare som jobbade med eleverna. Klassläraren, som började sin klasslärarkarriär år 1999, har jobbat med den specifika klassen sedan eleverna gick i årskurs fyra. Specialläraren började jobba år 2006, och har jobbat som både speciallärare och klasslärare, samt haft kombination av specialundervisning och undervisning i klass i en del ämnen. Specialläraren har jobbat med enskilda elever från den specifika klassen i specialundervisning sedan eleverna

gick i årskurs fyra. Under det senaste läsåret har specialläraren också undervisat klassen i fråga i gymnastik samt fysik och kemi.

4.3.2 Semistrukturerad intervju

Syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka, identifiera och karaktärisera egenskaper hos något, exempelvis intervjupersonens uppfattningar om något givet fenomen (Olsson & Sörensen, 2011, s. 131; Patel & Davidson, 2011, s. 82). Enligt Patel och Davidson (2011, s. 76, 81–82) lämnar helt strukturerade intervjuer mycket lite utrymme för intervjupersonen att svara inom och de får ofta givna svarsalternativ, medan ostrukturerade intervjuer lämnar maximalt utrymme för intervjupersonen att svara och styra intervjun. Inför en semistrukturerad intervju gör forskaren upp en lista på specifika teman som ska behandlas, men den som deltar i intervjun innehar stor frihet i att utforma svaren. I en dylik intervju kan frågorna komma i en bestämd ordning, men det är inte nödvändigt. Denscombe (2009, s. 234–235) beskriver semistrukturerade intervjuer som mer flexibla intervjuer, där fokus ligger på den intervjuade och ger den intervjuade möjlighet att utveckla och tala mer utförligt om de teman som forskaren tar upp.

Med intervjuerna ville jag få fram klasslärarens och speciallärarens syn på begåvning och vilka elever de anser vara begåvade i klassen, och därför valde jag semistrukturerad intervju som datainsamlingsmetod för den kvalitativa delen av studien. Styrkan i kvalitativa intervjuer ligger enligt Holme och Solvang (1997, s. 99) i att undersökningssituationen liknar ett vardagligt samtal. Forskaren lägger upp de teoretiska ramarna, men personen som intervjuas kan i stort sett styra innehållet under intervjuens gång.

Intervjuerna utfördes under höstterminen 2015. En klasslärare och en speciallärare från en skola i Svenskfinland, som båda jobbar med den klass vars elever deltog i den kvantitativa delen av studien, intervjuades. Intervjuerna utgick från en intervjustomme (se *Bilaga 1*), med öppna frågor som vid behov gav plats för följdfrågor. Mötet med både klassläraren och specialläraren utfördes i ett lugnt ställe i den skola där de båda

jobbade, eftersom det var mest lämpligt för informanterna i fråga. Intervjuerna bandades med diktafon för att sedan kunna transkriberas.

4.3.3 Enkät

Enkät är ett slags frågeformulär, en teknik för att samla in material som bygger på frågor (Patel & Davidson, 2011, s. 73). Enligt Patel och Davidson (2011, s. 105) kan det vara svårt att kontrollera reliabiliteten i förväg vid användningen av enkäter, eftersom man först efter att man fått svaren kan ge ett omdöme om enkäten och det går inte att ändra på frågorna i efterhand. Därmed blir det viktigt att ge noggranna instruktioner åt dem som ska fylla i enkäten från första början. Speciellt med enkäter är också att de som deltar noterar själva sina svar på ett eller annat sätt, eftersom ingen intervjuare finns med i bilden poängterar Trost (2012, s. 9), och vidare menar Denscombe (2009, s. 226–227) att detta försvårar kontrollen av validiteten i enkätsvaren.

Enkäten som använts i denna studie baserar sig på enkäter som utformats av Ella Cosmovici Idsøe och Poul Nissen. Grunden till den första sidan av enkäten hittas i Poul Nissens artikel *Identifikation af begavede og talentfulde elever – hvordan gør man?* (2014) och den andra och tredje sidan av enkäten hittas i Ella Cosmovici Idsøes bok *Elever med akademisk talent i skolen* (2014). Utgående från de ursprungliga enkätmodellerna av Cosmovici Idsøe och Nissen har Camilla Svens-Liavåg översatt och omformulerat frågorna som resulterat i den enkätmodell som används i denna studie. Svens-Liavåg har även klargjort att det finns tillstånd för att använda dessa enkäter i studien.

Enkäten består av en självvärderingsdel och en vän-nomineringsdel, där eleverna värderar sina egna förmågor och lyfter fram specifika klasskamrater de bäst anser passa in på en del givna frågor (se *Bilaga 2*). På den första sidan ska eleverna avgöra huruvida påståenden, som kan anses vara förmågor vid begåvning, passar in på dem själva. Påståendena som eleverna ska värdera på skalan 0–2 kan exempelvis vara ”Jag lär mig snabbt”, ”Jag är ivrigt observerande” eller ”Jag tänker annorlunda än mina jämnåriga”. På den andra sidan ska eleverna ringa in ja eller nej beroende på om

påståendet stämmer in på dem själva eller inte. Påståendena är i stil med ”Jag tycker om att veta varför saker händer” och ”Jag vet mycket om olika saker”. På den andra sidan finns även en del öppna frågor eleverna får besvara gällande sina intressen och vad de skulle vilja lära sig mera om. Den tredje och sista sidan av enkäten består av frågor gällande klassen, där eleverna ska namnge den klasskamrat som bäst passar in på den givna frågan. Frågorna i vän-nomineringen är exempelvis ”Vem i din klass vet mest om många olika saker?”, ”Vem skulle du välja att jobba med i ett projekt i historia?” och ”Vem skulle du välja som klassrepresentant till ett elevråd?”.

4.4 Undersökningens genomförande

Inledningsvis kontaktades en rektor i en skola som uppfyllde kraven för urval av informanter till studien. Rektorn tog i sin tur upp ärendet med de lärare som skulle kunna delta i studien. Samtliga personer informerades om studiens syfte och etiska aspekter, och deltagandet var frivilligt. När lärarna godkänt att de kan delta behövdes ett godkännande av vårdnadshavarna till informanterna i den kvantitativa delen av undersökningen, eftersom de är underåriga (se *Bilaga 3*). Datainsamlingen för både den kvalitativa och kvantitativa delen av undersökningen skedde under höstterminen 2015, under oktober och november månad.

Innan de egentliga intervjuerna utfördes gjordes en pilotintervju för att testa intervjufrågorna och deras innehåll. En klasslärare som jobbat flera år på fältet, men som vidareutbildar sig till speciallärare, ställde upp för en pilotintervju till denna undersökning. Enligt Patel och Davidson (2011, s. 60, 83) görs pilotstudier för att pröva den teknik som ska samla in data och på så sätt ge möjlighet att göra ändringar i uppläggningsen och öka chanserna att få ändamålsenlig information. Förberedelser för kvalitativa intervjuer kan därmed ske genom att man gör en pilotintervju innan de egentliga intervjuerna. Innan intervjuerna genomfördes informerades informanterna om studiens syfte och etiska aspekter, de försäkrades även om studiens konfidentialitet.

När alla vårdnadshavare informerats om studiens innehåll och konfidentialiteten, samt att de gett sitt godkännande för att deras barn får delta, utfördes den kvantitativa delen

av undersökningen. Hela klassen fyllde i enkäten under ett och samma tillfälle i skolan tillsammans med sin lärare, för att det skulle vara en trygg situation och för att alla skulle få samma information om hur gå tillväga. Klassläraren informerades före om hur enkäten skulle fyllas i.

4.5 Bearbetning och analys av data

I avhandlingen används innehållsanalys för bearbetning och analys av både kvalitativ och kvantitativ data. Syftet med innehållsanalys är att få ett sammandrag och allmän bild av det fenomen som undersöks (Krippendorff, 2013, s. 24–25; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 103). Schreier (2012, s. 2, 13–15) samt Bergström och Boréus (2005, s. 44) påpekar att innehållsanalys kan användas när material ska tolkas och när något som systematiskt beskriver textinnehåll ska analyseras. Innehållsanalys går att använda i både kvalitativa och kvantitativa studier. Det finns ändå en del innehållsliga skillnader mellan innehållsanalys i dessa två metoder. Schreier (2012, s. 15) hänvisar till Siegfried Kracauers beskrivning från 1950-talet på skillnaden mellan kvalitativ och kvantitativ innehållsanalys. Enligt Kracauer (1952) ligger fokusen i kvalitativ innehållsanalys på den latent eller dolda meningen vilket inte direkt är uppenbart, medan det i kvantitativ innehållsanalys ligger på den manifesta eller mer uppenbara meningen. I kvantitativt material kan man med andra ord se på en liten del av materialet och tolka utgående från det, medan man i det kvalitativa materialet behöver ta kontexten i beaktande.

Tuomi och Sarajärvi (2009, s. 91–94) hänvisar till ett allmänt tillvägagångssätt vid användningen av innehållsanalys, som forskare Timo Laine från Jyväskyläs Universitet presenterat. Första steget är att bestämma vad som är intressant och viktigt i materialet, varefter data går noggrant igenom och relevanta delar märks ut. Allt det material som inte är väsentligt för undersökningens syfte lämnas bort. Det markerade materialet samlas ihop och särskiljs från det övriga materialet. Därefter utformas teman och materialet klassificeras. Avslutningsvis skrivs en sammanfattning av det resultat som framkommit. Denscombe (2009, s. 319) menar att kvalitativa och kvantitativa tillvägagångssätt vid analys inte är ömsesidigt uteslutande. Bra forskning tenderar

använda både kvalitativa och kvantitativa tillvägagångssätt, där förutsättningarna ofta är gemensamma och överlappar varandra.

I denna avhandling har de transkriberade intervjuerna noga lästs igenom och tolkats innehållsligt i enlighet med forskningsfråga 1: Hur ser klassläraren och specialläraren på begåvning? Elevenkäterna, som utgör den kvantitativa delen av undersökningen, har noggrant lästs igenom, kategoriserats och sammanställts med hjälp av deskriptiv statistisk i olika tabeller. Innehållsanalysen för den kvantitativa delen sker utgående från forskningsfråga 2: Hurdana mönster eller likheter kan hittas i elevernas nomineringar av sina klasskamrater med avseende på olika förmågor? Sammanställningen av analyserna för den kvalitativa och den kvantitativa delen sker i enlighet med forskningsfråga 3: Vilket samband finns det mellan lärarnas och elevernas syn på begåvning i klassen?

4.5.1 Bearbetning av kvalitativ data

För att kunna bearbeta och analysera intervjuerna har dessa transkriberats. Olsson och Sörensen (2011, s. 131) poängterar att intervjuer alltid ska transkriberas för att man ska kunna bearbeta, välja ut väsentliga delar och analysera materialet. Det är viktigt med tanke på validiteten och själva analysen hur man transkriberar intervjuerna, gällande talspråk, pauser och så vidare (Patel & Davidson, 2011, s. 107–108). Transkriberingen i denna studie gjordes mycket grundligt och i sin helhet, innehållande talspråk, pauser, små ljud och dylikt för att fånga den egentliga intervjusituationen tillfredsställande. Eftersom intervjuerna transkriberades kort efter att själva intervjun ägde rum och av samma person som utförde intervjuerna, har den faktiska intervjusituationen mer troligt bevarats. Vid redovisningen av resultaten har dock dialektala uttryck och eventuella språkfel ersatts med standardsvenska för att garantera informanternas anonymitet.

Det finns flera olika sätt att analysera intervjuerna på framhäver Kvale och Brinkmann (2014, s. 220, 236). I hänvisning till det allmänna tillvägagångssätt som presenteras av Tuomi och Sarajarvi (2009, s. 91–94) är första steget efter transkriberingen av intervjuerna att läsa igenom materialet flera gånger om. Därefter markeras intressanta

och relevanta delar ut, baserat på forskningsfråga 1 respektive 3. Data inom kvalitativ innehållsanalys ska kodas eller organiseras på ett eller annat sätt för att underlätta analysen. Enligt Schreier (2012, s. 7) är innehållsanalys en flexibel metod och därmed kan ramarna man kodar materialet efter revideras under analysens gång, så att de motsvarar forskningsfrågorna och data som ligger till grund för analysen. Det analysinstrument som skapats kallas för kodschema och denna anger vad som ska räknas med i analysen (Bergström & Boréus, 2005, s. 48–53). Detta kodschema som bestämmer hur man organiserar materialet är en viktig del av kvalitativ innehållsanalys (Schreier, 2012, s. 59). I samband med att relevanta delar för studien plockats ut görs därför utgående från forskningsfrågorna upp ramar för analysen. I denna studie fungerar med andra ord forskningsfrågorna som ett slags kodschema som bestämmer vad som är väsentligt och hur materialet organiseras. Därefter sammanställs materialet i helheter, utgående från de teman som utarbetats i samband med analysen, för resultatredovisningen.

4.5.2 Bearbetning av kvantitativ data

Det kvantitativa materialet i form av elevenkäter bearbetades med hjälp av innehållsanalys som analysmetod, och resultatet redogörs deskriptivt. Enligt Olsson och Sörensen (2011, s. 45) beskriver deskriptiva analyser, vilka oftast är av kvantitativ karaktär, flera egenskaper hos en grupp människor. Vid deskriptiva undersökningar görs också en begränsning till vissa aspekter av de fenomen som undersöks, vilka i sin tur beskrivs mer grundligt. I likhet med den kvalitativa delens analys av intervjuer, läses enkäterna noggrant igenom ett flertal gånger. Genom att grundligt läsa igenom materialet i sin helhet är det enklare att arbeta ihop det till detaljerade beskrivningar, i denna studie i form av tabeller (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s.160–161). Det väsentliga för studien plockas ut ur samtliga elevenkäter och sammanfattas i form av deskriptiv statistik. Utgående från de statistiska tabellerna analyseras data med forskningsfråga 2 som utgångspunkt, och intressanta fynd och samband redovisas med hjälp av en skriftlig tolkning av de statistiska fynden och tabellerna.

I och med forskningsfråga 3 kombineras analysen av de delar av intervjuerna som berör eleverna i den specifika klassen och analysen av elevenkäterna, för att identifiera ett samband och få en uppfattning om elevenkäternas roll i identifieringsprocessen av begåvade elever i klassen.

4.6 Reliabilitet och validitet

För att de data som samlats in ska kunna uppnå tillförlitlighet och giltighet ska datainsamlingsmetoderna kontinuerligt granskas kritiskt (Holme & Solvang, 1997, s. 163). Undersökningens tillförlitlighet anges med reliabilitet. Olsson och Sörensen (2011, s. 122–124) poängterar att reliabilitet handlar om hur bra det som skulle uppmätas faktiskt mäts, och målet är att uppnå samma resultat vid varje mätning som skulle göras. Validiteten däremot anger undersökningens giltighet, och påvisar om rätt sak mäts och mätinstrumentets förmåga att mäta det som ska mätas. Patel och Davidson (2011, s. 106) påpekar att validitet och reliabilitet ofta är sammanflätat i kvalitativa studier, och därför används sällan begreppet reliabilitet vid kvalitativ forskning. Vid kvalitativa studier används mer ofta begreppet trovärdighet, menar Olsson och Sörensen (2011, s. 210) och Trost (2012, s.63), och i kvantitativa studier används reliabilitet och validitet. Eftersom jag redogör för mixed methods, med både kvalitativ och kvantitativ metod, har jag för överskådlighetens skull valt att använda begreppen reliabilitet och validitet vilka kan användas både vid kvalitativa och kvantitativa studier.

4.6.1 Reliabilitet

Ibland särskiljer man mellan fyra komponenter inom begreppet reliabilitet, nämligen kongruens, precision, objektivitet och konstans (Trost, 2012, s. 62). Kongruens handlar om att det ska finnas en likhet mellan de frågor som ska mäta samma sak, medan precision har att göra med intervjuarens sätt att registrera svar eller hur de som svarar på enkäter kryssar i sina svar. Med objektivitet avses hur skilda intervjuare registrerar sina svar, hög objektivitet kan påvisas om intervjuerna registrerar samma sak likadant. Konstans däremot tar upp tidsaspekten och förutsätter att fenomenet eller

attityden som framgår inte ändras. Enligt Denscombe (2009, s. 381, 424) handlar reliabilitet, eller tillförlitlighet, i sin helhet om att undersökningresultaten kan upprepas och att skillnader i resultaten beror på variationer i mätobjektet. Hög reliabilitet anknyts med ett konsekvent forskningsinstrument (Krippendorff, 2013, s. 267). För att kunna kontrollera reliabiliteten krävs en tydlig redogörelse för metoden, analysen och beslutsfattandet, så att det finns möjlighet att granska forskningsprocessen i efterhand. I denna studie redogörs grundligt för forskningsprocessens olika delar, för att det vid behov skulle gå att granskas i efterhand.

Reliabiliteten skulle vara låg i ett fall där en person intervjuas flera gånger och man får olika svar varje gång framhäver Patel och Davidson (2011, s. 105–106). Men så kan man inte se det i kvalitativa studier, i och med att det kan handla om att personen som intervjuas ändrat åsikt eller fått mera kunskap i ämnet. Inom kvalitativa studier måste reliabiliteten ses till bakgrund av den situation som råder vid varje intervjutillfälle. Att fånga den unika situationen är viktigare än att få samma svar flera gånger påpekar Patel och Davidson vidare. I en kvalitativ innehållsanalys är kodningen eller kategoriseringen av materialet en väsentlig del. För att öka reliabiliteten bör forskaren ha någon annan att kolla kodningen av materialet eller koda materialet själv igen efter tio till fjorton dagar (Schreier, 2012, s. 34). I analysen är det väsentligt att forskaren försöker få en allmän tolkning och inte bara en individuell förståelse av fenomenet. Ifall kodningen och tolkningen av materialet är olika mellan de två tidpunkterna bör ramen för vilken man kodar efter ses över och ändras, menar Schreier. I min studie utarbetade och utförde jag alla intervjuer, transkriberingen och analysen av dem, vilket minskar chanserna för missuppfattningar och ökar sannolikheten för att den faktiska situationen bibehålls och därmed ökar reliabiliteten. Även kodningen och analysen av materialet gjordes av skribenten, vilket kontrollerades ett flertal gånger över en längre tid.

Reliabilitet i kvantitativa studier beskrivs av Patel och Davidson (2011, s. 102–103) och Trost (2012, s. 61) som ett mått av hur väl instrumentet motstår slumpens påverkan, exempelvis gällande faktorer som ifall testsituationen är lika för alla eller om alla som deltar har samma humör, och hur väl undersökningresultaten kan upprepas. Beskrivningar av individer innehåller både så att säga sanna värden och felvärden, där felvärdet beror på brister i mätinstrumentet. Dessa fel kan minskas med

hjälp av ett reliabelt mätinstrument. Patel och Davidson (2011, s. 104) menar vidare att om det inte går att erhålla ett mått på reliabilitet bör man försäkra sig om att undersökningen är tillförlitlig på andra sätt. I kvantitativa enkäter är det svårt att kontrollera reliabiliteten på förhand, därför är det viktigt att ge noggranna instruktioner om hur enkäten ska fyllas i. Enligt Holme och Solvang (1997, s. 163) behövs det i kvantitativa undersökningar en kontinuerlig kritisk prövning av det material som jobbas med och en noggrannhet vid bearbetningen av materialet. Om studien uppnår en tillfredsställande grad av reliabilitet bestäms därmed utgående ifrån hur mätningarna utförs och hur noggrant bearbetningen av data sker. I undersökningen har jag utgått ifrån att utföra mätningarna med största möjliga noggrannhet och bearbetningen av data har kontrollerats flera gånger om för att undvika eventuella felberäkningar.

4.6.2 Validitet

Med en mixed methods studie används både kvalitativa och kvantitativa metoder som ger möjligheten att bekräfta fynd som uppkommit eller att se fenomenet från flera olika perspektiv, vilket i sin tur kan öka validiteten i det data som samlas in (Denscombe, 2009, s. 189). Enligt Krippendorff (2013, s. 329) och Trost (2012, s. 63) handlar validitet om att instrumentet eller frågan som används i undersökningen ska mäta det den är avsedd för att mäta, och Denscombe (2009, s. 425) förklarar vidare att ”validitet handlar om i vilken utsträckning forskningsdata och metoderna för att erhålla data anses exakta, riktiga och träffsäkra”. Kodningen och kategoriseringen av data är, som tidigare nämnts, en viktig del av innehållsanalysen. För att den ram som används för kodningen ska vara valid bör kodschemat och kategorierna som utarbetats motsvara forskningsfrågorna.

I kvalitativa studier handlar validiteten om att rätt händelse studeras, att studien innehåller en god teoriuppbyggnad, att det har använts ett bra mätinstrument och noggrannhet i själva mätningen (Patel & Davidson, 2011, s. 105, 109). I princip är validitet något som påverkas av hela forskningsprocessen. Kvalitativa studier är unika och därför är det viktigt att beskriva hela forskningsprocessen noga, vilket i sin tur

stärker validiteten i studien. Holme och Solvang (1997, s. 163) beskriver att validiteten i studien är beroende av vad vi mäter och huruvida det framkommer i frågeställningen samt hur bra mätinstrumentet mäter det som den förväntas mäta. Före de egentliga intervjuerna utfördes en pilotintervju i denna studie, för att granska mätinstrumentet, vilket i sin tur höjer validiteten. Hela forskningsprocessen presenteras också ingående. I transkriptionsprocessen är det viktigt, med tanke på validiteten i undersökningen och hur det kan påverka analysen, att fundera kring hur man väljer att skriva ut intervjuerna; gällande exempelvis användningen av talspråk, pauser och dylikt (Patel & Davidson, 2011, s. 107–108). Transkriberingen av intervjuerna i den kvalitativa delen av denna undersökning gjordes grundligt och i sin helhet.

Inom kvantitativa metoder innebär innehållsvaliditet en logisk analys av innehållet i mätinstrumentet och denna analys anknyts ofta till de teoretiska referensramarna för undersökningen (Patel & Davidson, 2011, s. 102–103). De variabler man undersöker ska med andra ord formuleras om till enskilda frågor i enkäten eller intervjun. Vid validering av data ska forskaren enligt Denscombe (2009, s. 362–363) se till att registrera data noggrant och på ett exakt sätt och att data är lämpligt för undersökningssyftet. Vidare ska forskaren också kontrollera att de förklaringar som tolkats utifrån analysen är korrekta. Elevenkäterna i denna undersökning har utformats utgående från enkäter med grund i vetenskaplig forskning. All data har också bearbetats noga till deskriptiv statistik för att underlätta analysen.

4.7 Etiska aspekter

I vetenskaplig forskning bör man ta hänsyn till fyra övergripande krav menar Christoffersen och Johannessen (2015, s. 46) samt Patel och Davidson (2011, s. 62–63), vilka ingriper de huvudsakliga forskningsetiska principerna. Informationskravet är det första kravet som innebär att de som deltar i undersökningen ska få ta del av den aktuella forskningsuppgiftens syfte. Det andra kravet är samtyckeskravet. Samtyckeskrav betyder att alla som deltar i undersökningen ska inneha rätten att själva bestämma över sin medverkan i undersökningen. Konfidentialitetskravet och nyttjandekravet är de två sista kraven och övergripande etikreglerna. De personer som deltar i undersökningen ska garanteras högsta möjliga konfidentialitet och deras

personuppgifter ska lagras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Vidare ska all den information och uppgifter om personerna som deltar i undersökningen som samlas in endast användas för den aktuella forskningsändamålet, vilket framgår i nyttjandekravet.

Forskaren förväntas vara etisk i sitt undersökande, poängterar Denscombe (2009, s. 193), vilket bland annat innebär att forskaren bör respektera deltagarnas rättigheter och värdighet. Denscombe (2009, s. 195–198) beskriver tre olika principer inom etiken som forskaren bör vara medveten om och ta hänsyn till, nämligen att ingen tar skada genom sitt deltagande i undersökningen, forskaren bör undvika falska förespeglingar och oriktiga framställningar och deltagandet i undersökningen ska alltid vara frivilligt. I denna studie fick de som deltog i undersökningen, samt vårdnadshavarna till de underåriga som deltog i den kvantitativa delen av undersökningen, och rektorn ta del av avhandlingens övergripande syfte och innehåll. Deltagandet var frivilligt och deltagarna garanterades konfidentialitet under hela forskningsprocessen. All data som samlades in har endast använts i den aktuella studien.

5 Resultatredovisning

I detta kapitel redogörs för resultaten från den empiriska undersökningen. Först presenteras en inledande analys kring data som inte innefattas i forskningsfrågorna, men som är intressanta för avhandlingens övergripande syfte. Därefter redovisas för studiens kvalitativa och kvantitativa resultat var för sig med innehållsanalys. De kvantitativa resultaten presenteras deskriptivt. Avslutningsvis redogörs för resultaten i den sista forskningsfrågan, nämligen en jämförelse av de kvalitativa och kvantitativa analyserna.

5.1 Inledande analys

I den inledande analysen presenteras resultat, som inte direkt innefattas i forskningsfrågorna, men som är intressanta för studiens syfte: att undersöka om elevenkäter kunde vara en ändamålsenlig del av identifieringsprocessen av begåvade elever i klassen. Tuomi och Sarajärvi (2009, s. 92) poängterar att när man gör en innehållsanalys inte kan undersöka och redogöra för allt i en och samma studie, utan att man bör välja ut det intressanta och mest väsentliga för studien. Därmed kommer jag inte i resultatredovisningen att redogöra för all det data som finns tillgängligt, utan välja ut det jag anser vara mest väsentligt och intressant med tanke på syftet i denna studie.

Den kvantitativa delen av undersökningen, som utgörs av 19 elevenkäter, innehöll både en självvärderingsdel och en vän-nomineringsdel. I de två första sidorna av enkäten skulle eleverna värdera sina egna förmågor genom att ringa in på en skala 0–2 och svara med ja- eller nej-alternativ huruvida påståenden, som kan anses vara kännetecken på begåvning, passar in på dem själva eller inte (se *Bilaga 2*). Utgående från den första uppgiften där eleverna värderat påståenden som kan anses vara kännetecken för begåvning med en skala från 0–2 har jag beräknat ett summavärde för varje enskild elev. Detta redogörs för i Tabell 2. Elevernas namn är fingerade.

Tabell 2

Presentation av elevernas självvärdering

Elever:	Valt 2	Valt 1	Valt 0	Summavärde
Celine	16/25	9/25	0/25	41
Gabriel	17/25	6/25	2/25	40
Felix	16/25	7/25	2/25	39
Abbe	15/25	8/25	2/25	38
Alissa	13/25	12/25	0/25	38
Casper	11/25	13/25	1/25	35
Karolin	11/25	13/25	1/25	35
Hugo	10/25	13/25	2/25	33
Inga	10/25	13/25	2/25	33
Belle	8/25	16/25	1/25	32
Eddie	9/25	13/25	3/25	31
Hilda*	4–5/25	20–21/25	0/25	29/30
Fiona	6/25	17/25	2/25	29
Disa	6/25	17/25	2/25	29
Didrik	3/25	21/25	1/25	27
Gry	8/25	10/25	7/25	26
Baxter	3/25	19/25	3/25	25
Elina	3/25	16/25	6/25	22
Judit	4/25	14/25	7/25	22

Notering. Kolumnerna anger hur många gånger eleverna valt att värdera de olika självvärderingspåståendena med 2 (stämmer bra eller ofta), 1 (stämmer till en del eller ibland) respektive 0 (stämmer inte) av den totala mängden påståenden som är 25.

*Har lagt både 1 och 2 på påståendet ”Jag har lätt att lära mig nya saker”, och kommenterat att det beror på.

Enligt det summavärde som räknats ut av elevernas självvärdering i enkäterna har Celine, Gabriel och Felix högst värde. När man räknat ihop hur dessa elever värderar sina förmågor av max 25 påståenden, får man ett värde på 41, 40 respektive 39 hos de tre elever med högst värde utav maxvärdet 50. Maxvärdet uppnås ifall en elev skulle välja att värdera samtliga påståenden med två. Abbe och Alissa har båda summavärdet 38, och är därmed bland de fem elever med högst värde på denna självvärderingsdel. De eleverna med lägst värde på självvärderingen är Elina och Judit, båda med värdet 22.

5.2 Hur klassläraren och specialläraren ser på begåvning

Resultat från den kvalitativa delen av undersökningen, vilket baseras på intervjuer med en klasslärare och en speciallärare, presenteras i detta resultatkapitel. Syftet med de kvalitativa intervjuerna är att få en uppfattning om hur klassläraren och specialläraren ser på begåvning och vem de lyfter fram som begåvade elever i den specifika klass som deltar i den kvantitativa delen av undersökningen. I detta kapitel redogörs för resultaten utgående från forskningsfråga 1: Hur ser klassläraren och specialläraren på begåvning? Resultaten för den kvalitativa delen av undersökningen presenteras enligt de teman som utarbetades i samband med analysen av intervjumaterialet: begåvning, definitionsproblematiken och identifieringen av begåvade elever. Slutligen presenteras också en beskrivning över vilka elever lärarna lyfter fram som begåvade i klassen, vilket sedan bearbetas mer ingående i kapitel 5.4 *Samband mellan lärarnas och elevernas syn på begåvning i klassen*.

5.2.1 Begåvning

I intervjuerna med klassläraren och specialläraren framkom en del beskrivningar av vad de anser vara begåvning och vad som kännetecknar ett begåvat barn. Klassläraren lyfte bland annat fram att någon som är begåvad har kunskap utöver det vanliga.

[...] Någon som är begåvad liksom förvånar med sina prestationer och vad de kan. (KL)

Vidare beskrev klassläraren att en begåvad person har en djupare förståelse, ser sammanhang och helheter samt förstår förhållandet mellan orsak och verkan. Personen har lätt för att lära sig, kan resonera, har förmåga för logiskt tänkande, är kreativ och kan återkoppla till något personen lärt sig tidigare. Klassläraren lyfte fram att begåvning i skolsammanhang ofta innebär att eleven hela tiden presterar på en högre nivå än vad som kan förväntas. Specialläraren poängterade att begåvning inte innebär att man läser sig in på något ämne, utan att man är duktig på något ändå. En begåvad person urskiljer sig från mängden, har lätt för att lära sig och är extremt duktig.

[...] man kan ju läsa in sig på ett ämne men det tycker jag inte riktigt är begåvning. Utan mera att man är som duktig på någonting av naturen mera. (SL)

Både klassläraren och specialläraren ansåg att man kan vara generellt begåvad, duktig inom flera olika områden, eller så kan man vara begåvad inom något specifikt område. Vanligtvis särskiljs man i de praktiska ämnena i skolan, såsom bildkonst, musik och idrott menade specialläraren. Men man kan också vara begåvad inom flera andra områden än inom olika ämnen i skolan, såsom att man exempelvis har god ledarskapsförmåga påpekade klassläraren. Klassläraren lyfte också fram att elever med allmän begåvning ofta finns i varje klass. Vidare framförde klassläraren att begåvning nödvändigtvis inte framhävs. Det finns elever som har stor potential och kapacitet men som nödvändigtvis inte visar det.

Oftast är det ju så att man särskiljer sig i musik eller bildkonst eller något sådant ämne, men nog kan det ju finnas i läsåmnena också. [...] De har lätt, riktigt lätt för någonting. Som i musik, de kan spela vad som helst och vara musikbegåvade på det sättet. Eller i bildkonst, vad man än sätter i händerna på dem blir det jättevackert. (SL)

[...] sådana här som är begåvade så där allmänt, som jag inte kan säga att det är i något visst ämne, så nog finns de ju i varje klass de eleverna tycker jag. (KL)

Alltså man kan vara väldigt begåvad utan att man gör någonting av begåvningen. (KL)

Enligt klassläraren och specialläraren talas det inte i stor utsträckning om begåvning i allmänhet i medier och dylikt. Diskussionen sker på ett mera allmänt plan, ofta med mer vardagliga termer såsom exempelvis att vara extremt duktig på något. Bland lärarna sker det ibland också utbyte av tips och idéer ifall man har en elev som är extra duktig inom något ämne. Specialläraren påpekade att fokuset i lärarnas diskussioner oftare ligger på de svagare eleverna. Specialläraren ansåg vidare att det nog har börjat lyftas fram allt mera om att begåvade barns behov också bör beaktas. Enligt klassläraren talas det i media oftare om individer som har en enorm talang inom de mera konstnärliga grenarna, än de som är duktiga inom de mer teoretiska ämnena. Vissa begåvningsområden uppmärksammas i en större grad i media och därmed finns

det en skillnad, när det gäller vad man är begåvad på, ifall det uppmärksammas eller inte.

Det har ju nog börjat lyftas fram det här med begåvningar. Att deras behov också måste tillgodoses. (SL)

[...] det mera konstnärliga som kan ses med ögonen är mera populärt än de här mera teoretiska ämnena. (KL)

[...] Det smäller högre när det är fotboll. (KL)

I intervjun med klassläraren framkom en uppfattning om att det finns skillnader mellan högpresterande och begåvade elever. En elev som är begåvad behöver inte vara högpresterande i skolan och på samma sätt behöver inte en högpresterande elev vara begåvad. Klassläraren påpekade att det i prov nödvändigtvis inte behöver synas om en person är begåvad inom ett ämne eller om personen läst och lärt sig fakta utantill.

[...] och så tänkte jag på det här med begåvad och högpresterande behöver inte vara samma sak. Att någon som är högpresterande så behöver inte nödvändigtvis vara begåvad. Men någon som då är begåvad så behöver heller inte vara högpresterande. Alltså kan man vara väldigt begåvad utan att göra någonting av begåvningen. Har jag märkt. Då blir jag som lärare ganska frustrerad. (KL)

En högpresterande så kan ju ha lärt sig fakta utantill och skrivit bra i prov till exempel. Men i provet behöver inte begåvningen komma fram alls. (KL)

5.2.2 Definitionsproblematiken

Båda informanterna lyfte flera gånger fram hur svårt det är att definiera begreppet ”begåvning” och vem som kan anses vara begåvad. Till båda informanterna poängterades att de i intervjun ska utgå från sina egna uppfattningar om vad de anser att begåvning är och vad som kännetecknar ett begåvat barn. När klassläraren skulle nämna de elever i klassen som kan anses vara begåvade, uttryckte hen på följande vis angående osäkerheten kring definitionen av begreppet:

[...] men sedan beror det ju på hur liten procent som räknas eller hur begåvad du tycker de ska vara för att räknas som begåvade. (KL)

Specialläraren visade på samma osäkerhet gällande definitionen på begåvning och var man drar gränsen för att någon är begåvad eller duktig på ett ämne.

[...] var drar man gränsen? Jag vet inte. (SL)

[...] i den här klassen du undersöker finns det ingen som direkt är så där, wow, så där super duktig. Men där är lite frågan var man drar den där gränsen. [...] finns flera duktiga, men ingen som är extremt. (SL)

Klassläraren påpekade att man i skolan bland lärarna inte talar om begåvning överlag, utan att någon är extra duktig på något. Elevernas speciella talanger lyfts fram. Termen begåvning används inte, utan ett mera vardagsspråk. Något som man däremot kan stöta på i medier enligt klassläraren är begreppet ”särbegåvning”.

[...] inte kanske med de termerna. Men man kan ju säga att någon är skärpt eller att någon är smart eller på det viset. (KL)

Alltså man har ju hört det där begreppet särbegåvad också, men någon sådan skulle jag inte säga att jag har stött på under mina år. Jag har till exempel sett på tv sådana program om särbegåvade barn som är fantastiska på någonting då [...] så jag kan inte säga att jag haft någon sådan. (KL)

5.2.3 Identifieringen av begåvade elever

Klassläraren ansåg att man som läraren kan identifiera begåvning i klassen genom att vara en god människokännare och lära känna sina elever. Läraren behöver kunna läsa av sina elever. Den förmågan anser klassläraren kommer med arbetserfarenheten. En del elever är lättare att lära känna, speciellt om de sticker ut och markerar mycket, medan en del elever kräver en hel del tid att lära känna. Med andra ord påverkar elevens personlighet hur identifieringen av begåvade elever i klassen fungerar menade

klassläraren. Även specialläraren påpekade att det är olika svårt att identifiera begåvning inom olika ämnen.

[...] Så åtminstone så tycker jag att ju bättre man lär känna eleverna desto mera inblick har man ju i hur de tänker och så här. (KL)

[...] och beroende på om barnen är väldigt, om de är väldigt utåtriktade och extroverta och inte blyga, att de tar plats och visar vad de kan och är framåt. Då märker man ju den här begåvningen mycket lättare än om det är någon som är försiktig och sitter och resonerar och funderar mycket för sig själv. (KL)

[...] som i matte till exempel är det ju lite lättare också att se vem som är begåvad. (SL)

Specialläraren påpekade att det är klassläraren som har koll på identifieringen av begåvade elever eftersom specialläraren inte jobbar med dessa elever. Det finns varken tid eller resurser för specialläraren att undervisa de begåvade eleverna. Elever som har kommit och kommer till specialundervisningen har enligt specialläraren alltid varit elever som har svårigheter av olika slag, ofta handlar det om koncentrationssvårigheter och att eleverna inte kan arbeta i stor grupp.

[...] där är ju egentligen, jag identifierar ju inte de här barnen eftersom jag inte jobbar med dem. Det är ju nog egentligen klassläraren som har koll på det här. Det är ju de som jobbar med dem eftersom vi speciallärare så har ju inte tid eller resurs till dem [...] klasslärarna har nog väldigt bra koll på det här. De har de nog. Fast det är stora klasser, så har de bra koll. De känner sina elever. (SL)

I likhet med specialläraren påpekade klassläraren att begåvade barn inte skickas till specialläraren. Pengar ges för timmar i specialundervisningen och det finns bara ett visst antal timmar som får användas per klass. De svagare eleverna som behövt stöd har enligt klassläraren i detta fall prioriterats till specialundervisningen.

[...] Vi har inte då prioriterat de elever som varit högt begåvade, utan vi har prioriterat de elever som har behövt mer hjälp. Det är ju nog nästan alltid så att det är för lite av de där speciallärartimmarna. Man skulle vilja ha mera till sin klass. [...] och nu så sparar de ju hela tiden varje år, så det blir ju som mindre och mindre. Så det är ju tyvärr inte de här begåvade

man tänker på att man behöver stöda, utan det är ju nog i första hand de här svagare eleverna. (KL)

Både klassläraren och specialläraren framhöll att de i skolan inte har något skilt system eller instrument för att upptäcka eller identifiera begåvade elever.

Jag kan inte säga att skolan har riktigt något system [...] (SL)

[...] så jag kan ju inte säga, vi har ju inget instrument på det viset för att mäta deras begåvning på det viset eller något sätt att upptäcka [...] För mig tycker jag att det är det där att man känner eleverna och att man kan lära sig att läsa av dem och läsa av allt annat det man inte kan upptäcka genom prov situationer till exempel. (KL)

I frågan om hur de arbetar med begåvade elever i skolan ansåg både specialläraren och klassläraren att dessa elever ska erbjudas extra uppgifter och utmaningar. Klassläraren berättade att hen brukar fråga upp på utvecklingssamtal tillsammans med föräldrarna, hur barnet upplever skolan och om barnet känner att det är tillräckligt stimulerande uppgifter de jobbar med i klassen. Tillsammans kan man då fundera vad som skulle kunna göras istället. Klassläraren poängterade vidare att det viktigt att också begåvade elever får utmaningar, att det som görs i skolan inte upplevs tråkigt utan meningsfullt. Dessa begåvade elever ska liksom alla andra elever ha rätt till handledning i sitt arbete, för att få samma kvalitet i undervisningen. Klassläraren ansåg att utmaningen ligger i att erbjuda högre nivå på allt i de olika ämnena. Specialläraren framhävde att klasslärarna ofta jobbar med begåvade barn från fall till fall, och alla hanterar det på olika sätt. Enligt specialläraren hade en hel del material, såsom problemlösningsspel i matematiken, skaffats till skolan som en del klasslärare använder sig av för att ge extra uppgifter till de begåvade eleverna. Ibland kan det hända att tiden eller resurserna helt enkelt inte räcker till. Specialläraren lyfte även upp att begåvade elever ofta klarar sig i skolan, men behöver dock stimulans för att det inte ska bli tråkigt.

Jag tycker det är viktigt att man måste se till att det är tillräckligt utmanande. (KL)

Jag har mest tagit hänsyn till att de som är duktiga inte ska som vara leda på det vi gör i skolan. (KL)

[...] för att egentligen borde ju de som är begåvade få lika mycket handledning och stöd i sitt jobb, som de andra. (KL)

Alltså har klasslärarna en stor grupp och väldigt mycket olika sorters behov där så är det ju kanske de här [begåvade barnen⁹] som lämnar lite utanför. Hinner de med, så får de [begåvade barnen¹⁰] ju extra. Det är ju hur de [klasslärarna¹¹] ser på saken de också. Jag tror folk gör lite olika. (SL)

[...] men det är det här med resursfrågorna, tiden och sen är det ju mest kanske det här också att de här eleverna klarar ju sig i skolan. De behöver ju sti... vad säger man, stimulans, så att det inte blir tråkigt förstås. (SL)

Klassläraren framhävde att man som lärare inte behöver gå med den inställningen att man alltid vet bäst, ibland kan en elev också visa exempelvis i gymnastiken någon övning de är duktiga på.

Jag tycker det är jätteviktigt då man är lärare att man inte behöver gå med den inställningen att joo jag kan allting bäst. Finns det en elev som kan bättre så får eleven visa det då. (KL)

5.2.4 Elever som lyfts fram av klassläraren och specialläraren

Hugo nämndes av både klassläraren och specialläraren som en duktig elev. Enligt specialläraren är Hugo väldigt intresserad av olika saker, tar reda på fakta på egen hand, kommer ihåg mycket och funderar på saker som inte ens bearbetats under lektionen än. ”Han är nästan enda jag kan säga har mer koll på fakta än jag har ibland.” Han är helt enkelt mera duktig än andra i klassen. Klassläraren beskrev Hugo som en väldigt allmänbildad och nyfiken pojke. ”Han är så allmänbildad och nyfiken så när jag börjar med ett nytt ämne så vet han jättemånga grejer kring det.” Är han intresserad så lär han sig. Han har lätt för att koppla ihop saker, se samband och snappa upp detaljer. Hugos förmågor syns inte på betyget påpekade klassläraren, han presterar på

⁹ Skribentens anmärkning

¹⁰ Skribentens anmärkning

¹¹ Skribentens anmärkning

en sjuans eller åttans nivå fastän han är väldigt fiffig. Klassläraren hade funderingar kring om undervisningen inte passar honom eller vad det är som gör att han presterar lägre i betygen än vad som kan förväntas av honom.

Klassläraren lyfte fram **Felix** som en allmänt begåvad pojke. Han är tystlåten, lyssnar noga till varje ord som sägs och har blicken fokuserad på läraren. Han har utvecklats mycket på de senaste två åren med tanke på att han varit så blyg och försiktig. Felix är mycket fokuserad, kommer med goda idéer och har ett tålamod som är ovanligt hos dagens barn. Han ger inte upp i första taget. ”Han är väldigt duktig på att resonera, duktig på problemlösning och fiffig alltså.” Han presterar nu tior i provet och är en elev som inte har läst sig till det, utan han har en tankeförmåga som gör att han kan. ”Det är inte bara det att han läser mycket utan att han tänker mycket, reflekterar mycket, ser mycket, är logisk och kan koppla saker.” Klassläraren påpekade att han är en sådan där tystlåten elev som kunde lätt förbigå lärarens uppmärksamhet och inte märkas, ifall om läraren inte skulle iaktta honom.

Inga nämndes av klassläraren som en högpresterande flicka som är ganska begåvad på mycket. En annan högpresterande flicka som nämndes av klassläraren är **Alissa**. Alissa presterar högt i varje prov, men läser väldigt mycket. Hon är med andra ord högpresterande. Enligt klassläraren är hon inte speciellt begåvad i alla fall, hon har svårt att se sammanhang och resonera. ”Hon kan bli väldigt frustrerad om hon inte förstår någonting, så om det är något hon inte fattar till exempel i matte kan hon vara jättearg innan hon fattar det och sen så då hon skriver prov så kan det ändå vara tio på det där provet, fast vägen dit nog har varit ganska så här snårig vissa gånger.” Klassläraren poängterade vidare att hon har en idrottsbegåvning.

Klassläraren namngav **Hilda** och beskrev henne som en medelpresterande flicka, som är väldigt konstnärlig och kreativ. Hon är väldigt bra på att teckna och är musikalisk. Hon målar och tecknar mycket hemma och har med till skolan och visar. ”Väldigt som så här konstnärssjäl och jag vet att hon skriver böcker också hemma, så hon är väldigt kreativ på många olika plan och uttrycker känslor genom musik, konst och att skriva.” Vidare lyfte klassläraren fram **Belle** som en lågpresterande flicka. Belles stora begåvning är att ta in andra människor och vara empatisk. Hon märker hur andra mår

och ifall om något inte står rätt till. ”Man märker att hon har väldigt lätt för att läsa av människor och sinnesstämningar och så här.”

Fiona nämndes av både klassläraren och specialläraren. Klassläraren påpekade att Fiona i likhet med Felix är lite mera inåtvänd. Hon är väldigt lågpresterande. Man ser att hon iakttar och märker vad som händer omkring henne, men det är svårt att veta vad som egentligen pågår i henne. Det är väldigt svårt att identifiera vad hon kan och inte kan påpekade klassläraren. ”Hon är väldigt observant och följer med, men jag kan inte identifiera liksom vad hon kan och inte kan, alltså hennes förmågor på alla plan.” Specialläraren hade jobbat en del med henne inom specialundervisningen.

Klassläraren lyfte också fram **Baxter**, **Eddie** och **Casper**. Baxter och Eddie har idrottsbegåvningar, medan Casper har en akrobatisk begåvning.

5.3 Mönster eller likheter i elevernas nomineringar av sina klasskamrater med avseende på olika förmågor

I denna resultatdel presenteras resultat från den kvantitativa delen av studien, där data samlades in med hjälp av elevenkäter. Elevenkäterna bestod av tre sidor med frågor och påståenden, varav de två första sidorna var en slags självvärderingsdel där eleverna skulle värdera sina egna förmågor. På den sista sidan skulle eleverna namnge klasskamrater de ansåg passa bäst in på en given fråga, en så kallad vän-nominering. Syftet med den kvantitativa delen av studien är att redogöra för hur eleverna värderar sina egna kunskaper, hur de i klassen ser på varandras förmågor och vem som anses vara extra duktig inom några givna kunskapsområden. Med hjälp av elevenkäterna, speciellt den tredje sidan av enkäten, besvaras alltså forskningsfråga 2: Hurdana mönster eller likheter kan hittas i elevernas nomineringar av sina klasskamrater med avseende på olika förmågor? Utvalda delar av innehåll från de två första sidorna presenterades i den inledande analysen, kapitel 5.1. Det kvantitativa materialet som samlats in via elevenkäterna presenteras deskriptivt, först en överblick av hur eleverna svarat i sin helhet på frågorna som finns på den tredje sidan av enkäten och sedan en djupare inblick för varje enskild fråga.

5.3.1 Överblick av hur eleverna svarat i enkätens vän-nominering

Utgående från elevenkätens tredje sida, där eleverna lyft fram de klasskamrater de anser bäst passa in på de olika frågorna som representerar olika förmågor, har utarbetats en tabell över vilka elever i klassen som lyfts fram av klasskamraterna och hur många gånger eleverna nämns av andra i samtliga frågor. I den deskriptiva statistiken (Tabell 3) framgår att tre elever i klassen har nämnts förhållandevis mest av de övriga eleverna i klassen. Dessa tre elever, Hugo, Felix och Didrik har nämnts 18, 17 respektive 15 gånger av de övriga eleverna i klassen på någon av frågorna på den tredje sidan av enkäten. Eftersom det i klassen finns totalt 19 elever, kan en elev nämnas högst 18 gånger av sina klasskamrater.

Tabell 3

Presentation av deskriptiv statistik gällande fördelningen av namn på elevenkätens vän-nomineringsdel

Elever:	Av hur många olika elever nämns?	Hur många gånger totalt nämns i samtliga frågor?	Nämns i fråga 10. Bästa vän	Hur många gånger nämner sig själv?
Hugo	18	56	-	4
Felix	17	36	1	1
Didrik	15	16	-	1
Inga	10	18	2	2
Karolin	8	9	1	1
Alissa	6	11	-	2
Eddie	5	6	-	-
Abbe	2	4	2	-
Hilda	2	3	-	-
Casper	2	2	2	-
Elina	2	2	1	-
Disa	2	2	1	-
Gry	2	2	1	-
Baxter	1	1	2	-
Gabriel	1	1	-	-
Belle	-	-	2	-
Judit	-	-	1	-
Celine	-	-	1	-
Fiona	-	-	-	-

Den elev som nämnts av alla elever i klassen, Hugo, har också nämnts flest antal gånger på samtliga frågor. Hans namn framkommer 56 gånger. Alla elever svarade på tio frågor på enkätens sista sida. I Tabell 3 har fråga 10 avskilts med en egen kolumn eftersom den direkt inte innefattar någon specifik förmåga eller begåvning. I kolumnen *Hur många gånger totalt nämns i samtliga frågor?* anges hur många gånger eleven i fråga nämns i någon av de nio första frågorna. Även om en elev har skrivit flera namn på en fråga, beaktas alla namn i detta avseende, förutom om en elev har skrivit sitt eget namn på frågan. De följande tre elever (Felix, Didrik och Inga) som nämnts flest gånger av sina klasskamrater, nämns också förhållandevis flest gånger på de olika frågorna jämfört med resten av klassens elever. De nämns på 36, 16 respektive 18 frågor. Med andra ord förekommer namnen på de fyra elever som nämnts av flest klasskamrater sammanlagt på 126 frågor.

I och med att en del elever skrivit flera än ett namn på någon fråga, skrivit sitt eget namn eller lämnat någon fråga obesvarad, trots tydliga instruktioner hur de skulle besvara frågorna, går det inte här att uttala sig om procentuella relationer mellan totala antalet frågor och hur många av dessa frågor innehåller namn på de fyra elever som nämnts flest gånger av sina klasskamrater. Men jag har räknat ihop antalet svar som getts totalt, vilket tar i beaktande ifall eleverna skrivit flera namn per fråga eller lämnat tomt. Ifall eleverna nämnt sig själva beaktas detta inte i det totala antalet svar, eftersom det framgår i en egen kolumn i Tabell 3 och har därmed inte räknats med i värdet som anger i hur många frågor en elev nämnts. Inte heller svaret för fråga 10 har beaktats. När det totala antalet svar räknas ihop blir det 169 svar. Detta betyder att Hugo, Felix, Didrik och Inga, som angetts av flest klasskamrater, nämns i 74,6% av alla givna svar. Ifall endast Hugo beaktas, som nämns av alla klasskamrater i vän-nomineringen, framgår hans namn på 56 frågor vilket ger ett värde på 33,1% av alla givna svar.

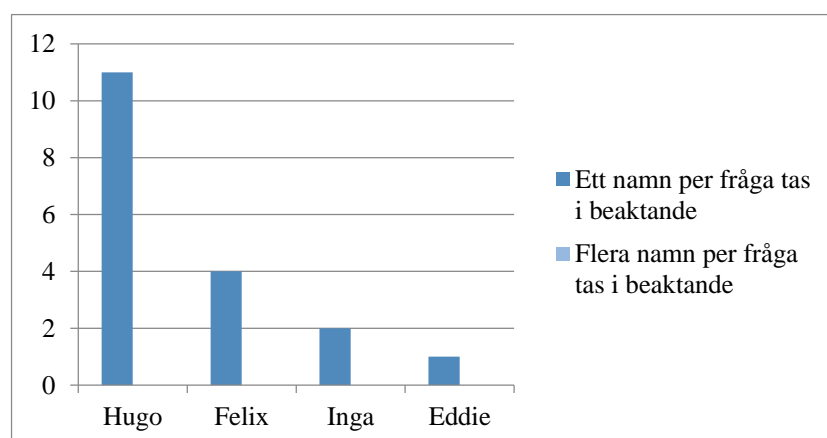
Ytterligare en iakttagelse som går att utläsas i Tabell 3 är det faktum att alla de sex elever som nämns av flest klasskamrater också nämner sig själv på en del frågor. Hugo, som nämns av flest klasskamrater, lyfter fram sitt namn i hela fyra frågor av tio, Inga på två frågor och Felix samt Didrik nämner sig själva på en fråga var. Alissa och Karolin nämner sitt eget namn på två respektive en fråga. I Tabell 3 kan också utläsas att tre av fyra elever som nämns av flest klasskamrater är pojkar.

5.3.2 Resultaten för varje enskild fråga

Undersökningens kvantitativa del bestod av en elevenkät som besvarades av 19 elever sammanlagt. Vän-nomineringsdelen, den tredje och sista sidan av enkäten, bestod av tio frågor vilka innehöll olika slags förmågor eller vad man kan anse vara olika begåvningar. Eleverna skulle namnge den klasskamrat de ansåg passa bäst in på de olika frågorna. Till följande presenteras resultat för varje enskild fråga separat med hjälp av deskriptiv statistik. I tabellerna har inte tagits i beaktande om eleverna skrivit sitt eget namn på någon av frågorna. I tabellerna skiljs också åt ifall endast ett namn, det första skrivna namnet på en fråga, tas i beaktande eller om alla skrivna namn på en fråga beaktas.

Fråga 1: Vem i din klass vet mest om många olika saker?

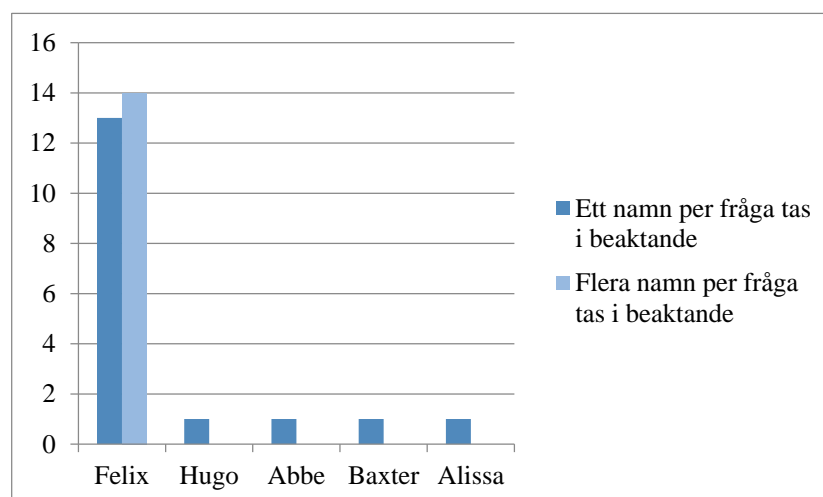
I fråga ett där eleverna skulle ange den klasskamrat som vet mest om många olika saker nämns Hugo elva gånger av de övriga eleverna i klassen. Klassen är med andra ord relativt överens i den frågan. Den enda personen som också nämner sig själv i denna fråga är Hugo. Två påföljande namn som nämns, Felix (fyra gånger) och Inga (två gånger), är bland de fyra elever som nämns flest gånger i de samtliga frågorna (se Tabell 3).



Figur 4. Fördelningen av namn på fråga: Vem i din klass vet mest om många olika saker?

Fråga 2: Vem av dina klasskamrater skulle du fråga om du behöver hjälp i matematik?

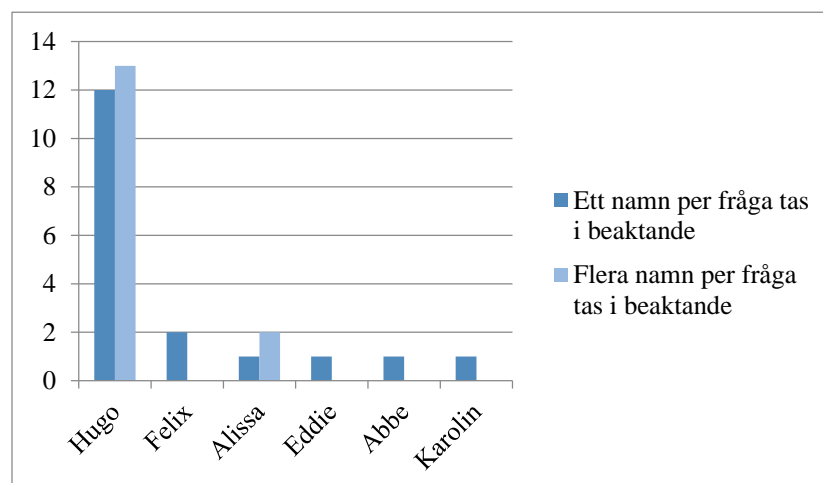
I likhet med fråga ett är eleverna i klassen väldigt överens när det gäller att fråga någon om hjälp i matematiska frågor. Hela 13 stycken, eller 14 om flera namn per fråga tas i beaktande, skulle fråga Felix om hjälp i matematik. De som nämner sig själv i denna fråga är Felix och Inga. Felix nämns som sagt av flera klasskamrater, men Inga däremot nämns inte av någon annan klasskamrat.



Figur 5. Fördelningen av namn på fråga: Vem av dina klasskamrater skulle du fråga om du behöver hjälp i matematik?

Fråga 3: Vem i klassen skulle vara den bästa att komma på vad ni skulle göra om ni gick vilse?

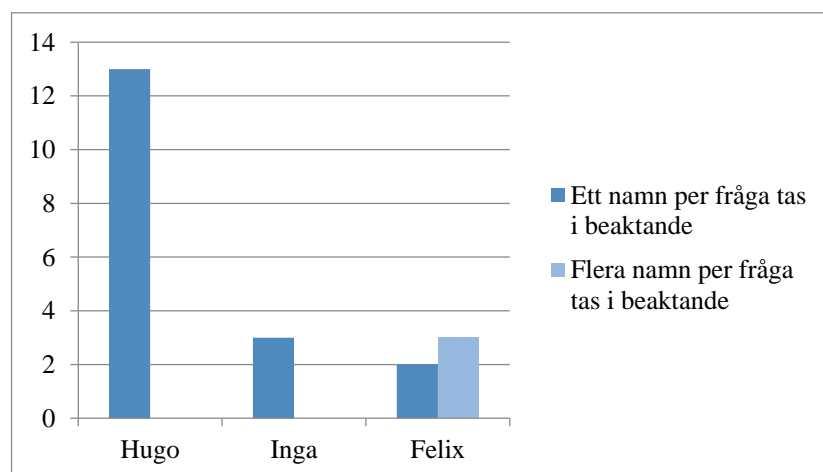
I fråga tre nämns Hugo överlägset flest gånger av sina klasskamrater, nämligen 12 gånger eller 13 gånger om flera än ett namn per fråga tas i beaktande. I denna fråga nämner också Hugo sig själv tillsammans med två andra namn Felix och Alissa. I tabellen kommer i detta avseende Felix räknas med då ett namn per fråga tas i beaktande, eftersom hans namn nämns först, och Alissa räknas med då flera namn per fråga tas i beaktande eftersom hennes namn kommer efteråt. I tabellen beaktas inte ifall personen i fråga skriver sitt eget namn.



Figur 6. Fördelning av namn på fråga: Vem i klassen skulle vara den bästa att komma på vad ni skulle göra om ni gick vilse?

Fråga 4: Vem i klassen vet oftast vad svåra ord betyder?

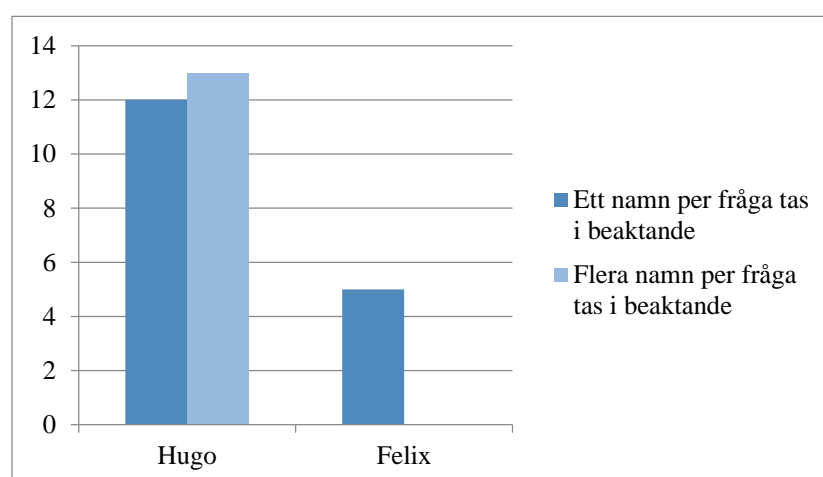
Hugo är den person som lyfts fram av flest klasskamrater i klassen på fråga fyra, nämligen hela 13 gånger. Hugo nämner också sig själv i denna fråga. De två övriga namnen som nämns, Inga och Felix, är tillsammans med Hugo bland de topp fyra elever som nämns flest gånger av sina klasskamrater i samtliga frågor (se Tabell 3).



Figur 7. Fördelning av namn på fråga: Vem i klassen vet oftast vad svåra ord betyder?

Fråga 5: Vem vet mest om vetenskapliga saker?

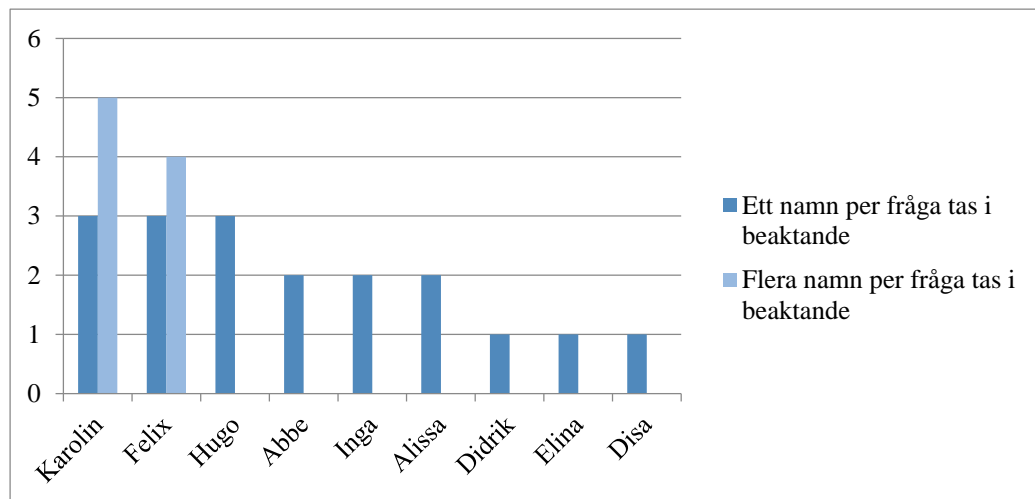
De två personer som nämns på fråga fem är de två eleverna som nämns mest av alla klasskamrater och flest gånger på samtliga frågor (se Tabell 3). Hugo, som också har nämnt sig själv i denna fråga, har namngetts flest gånger av sina klasskamrater. Hugo nämns 12 gånger eller 13 gånger ifall flera än ett namn per fråga tas i beaktande. Kan noteras att en elev också lämnat denna fråga obesvarad.



Figur 8. Fördelning av namn på fråga: Vem vet mest om vetenskapliga saker?

Fråga 6: Vem skulle du välja att jobba med i ett projekt i historia?

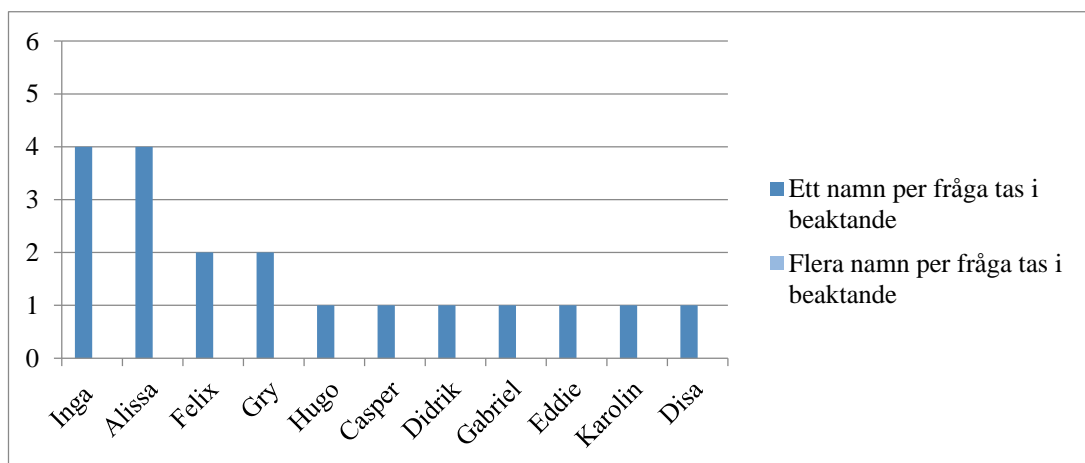
I fråga sex som behandlar samarbete och att jobba med någon i ett projekt i historia råder det en större spridning av namn än på de föregående frågorna, fråga ett till fem. Karolin toppar denna tabell, med tre eller fem personer som nämner henne ifall man tar i beaktande fler än ett namn per fråga. De två påföljande namnen, Felix och Hugo, är de två eleverna som återkommer ständigt i alla frågor. Sammanlagt nämns nio olika namn på denna fråga. En elev har lämnat denna fråga obesvarad.



Figur 9. Fördelning av namn på fråga: Vem skulle du välja att jobba med i ett projekt i historia?

Fråga 7: Vem skulle du välja som klassledare om det ska vara en person som vanligen får många att jobba tillsammans och får saker gjorda?

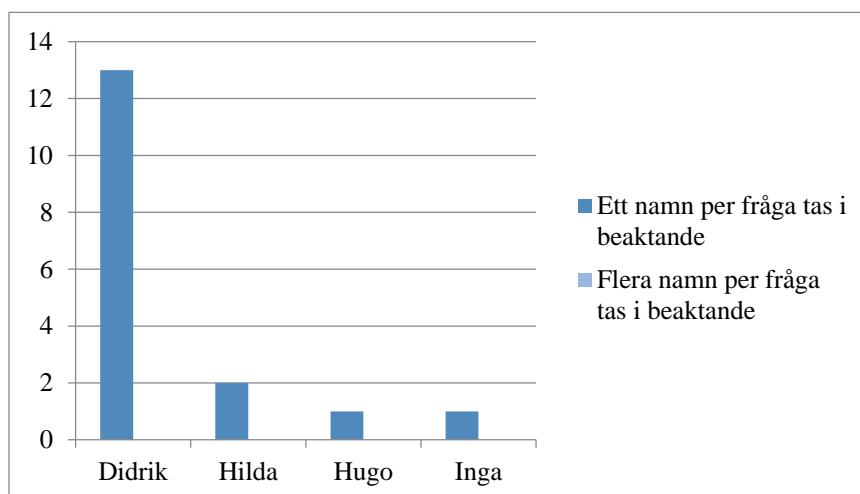
I denna fråga som innehåller ledarskapsförmåga nämns Inga och Alissa flest antal gånger, fyra gånger var, av sina klasskamrater. Både Inga och Alissa nämner också sig själva i denna fråga. Alissa nämner både sitt eget och Ingas namn, vilket gör att Inga räknas med i tabellen då egna namn inte tas i beaktande. I likhet med fråga sex är det stor spridning på namnen, efter Inga och Alissa som toppar tabellen nämns ännu nio andra namn.



Figur 10. Fördelning av namn på fråga: Vem skulle du välja som klassledare om det ska vara en person som vanligen får många att jobba tillsammans och får saker gjorda?

Fråga 8: Vem skulle vara bäst på att läsa en spännande berättelse för klassen?

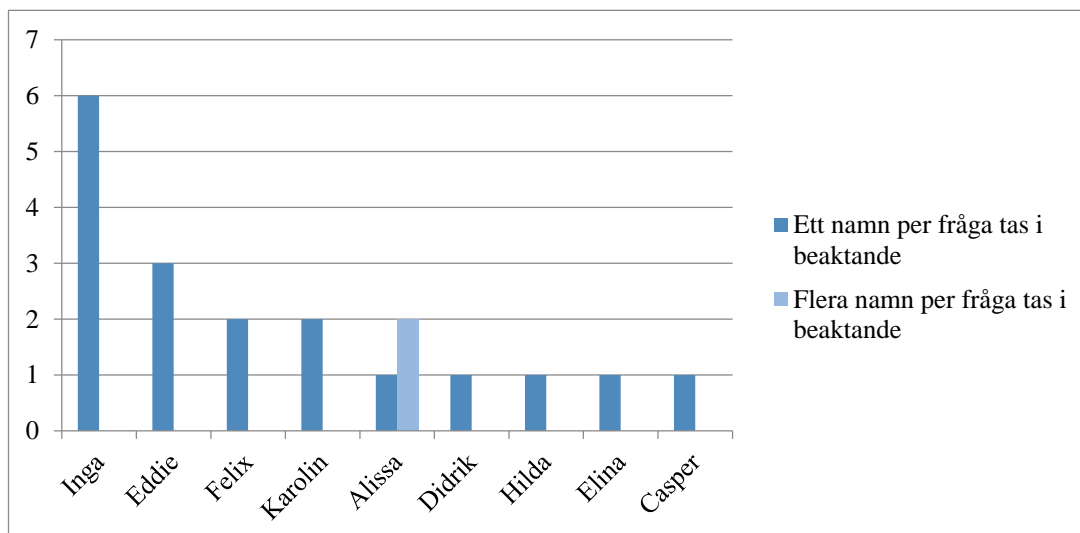
I frågan vem som skulle läsa en spännande berättelse bäst för klassen framgår Didriks namn överlägset flest gånger. Hela 13 stycken har nämnt Didrik i denna fråga, även han själv har skrivit sitt namn här. Didriks namn förekommer väldigt starkt i fråga åtta, han nämns i tre andra frågor endast en gång per fråga av andra klasskamrater.



Figur 11. Fördelning av namn på fråga: Vem skulle vara bäst på att läsa en spännande berättelse för klassen?

Fråga 9: Vem skulle du välja som klassrepresentant till ett elevråd?

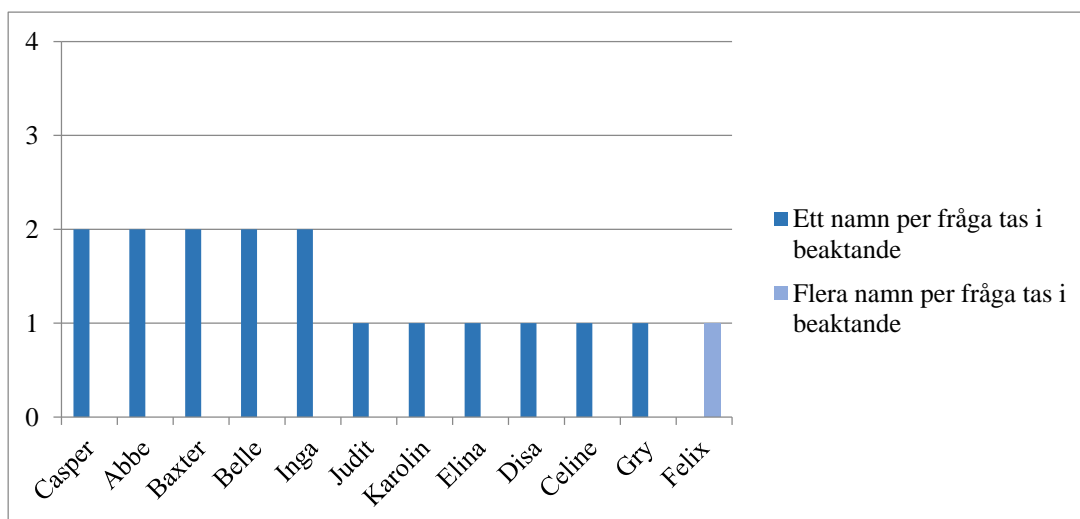
I den nionde frågan där eleverna skulle välja vem de skulle utse som klassrepresentant till ett elevråd valdes Inga av sex klasskamrater och därefter Eddie med tre val. Efter dessa två elever nämndes ytterligare sju andra namn, vilket betyder att spridningen av namn är relativt stor. I denna fråga nämnde Karolin sitt eget namn, och två andra klasskamrater valde också att skriva hennes namn.



Figur 12. Fördelning av namn på fråga: Vem skulle du välja som klassrepresentant till ett elevråd?

Fråga 10: Vem i klassen vill du kalla din bästa vän?

I den sista frågan där eleverna skulle ange sin bästa vän var fördelningen bland flera elever väldigt jämn. Fem elever nämndes två gånger och sex elever nämndes en gång. En elev, Felix, nämndes som namn två på denna fråga, vilket gör att hans namn förekommer ifall om flera namn tas i beaktande. Tre elever har skrivit att de inte vet vem som är deras bästa vän i klassen.



Figur 13. Fördelning av namn på fråga: Vem i klassen vill du kalla din bästa vän?

5.4 Samband mellan lärarnas och elevernas syn på begåvning i klassen

I och med att denna studie har en concurrent triangulation design inom mixed methods (se Figur 3) har datainsamlingen och analysen av det kvalitativa och kvantitativa materialet gjorts separat och presenteras var för sig i kapitel 5.1 till 5.3. I denna resultatdel sammanförs och jämförs till en viss del analyserna av det kvalitativa och kvantitativa materialet, utgående från forskningsfråga 3: Vilket samband finns det mellan lärarnas och elevernas syn på begåvning i klassen? I och med forskningsfråga 3 kombineras analysen av de delar av intervjuerna som berör eleverna i den specifika klassen som deltar i undersökningens kvantitativa del och analysen av elevenkäterna, för att identifiera ett samband och få en uppfattning om elevenkäternas roll i identifieringen av begåvade elever i klassen.

Den enda eleven som lyftes fram både av klassläraren och specialläraren som allmänt duktig och begåvad var Hugo. Hugo är också den elev som nämns av alla sina klasskamrater på totalt 56 frågor i vän-nomineringen, vilket utgör 33.1% av alla givna svar (se Tabell 3). Hugo nämner även sig själv flest antal gånger på enkätens tredje sida, fastän uppgiften var att lyfta fram den klasskamrat som passade bäst in på en given fråga. Han tycker helt enkelt han själv vet mest om många olika saker, vet bäst vad som skulle göras om de går vilse, vet bäst vad svåra ord betyder och vet mest om vetenskapliga saker (se kapitel 5.3.2). Summan av den egna värderingen, som presenteras i Tabell 2 i inledande analysen, är för Hugo 33 av maxvärdet 50. I klassen finns det sju elever som har högre självvärderingsvärde än Hugo.

Felix är den elev som lyfts fram näst mest av eleverna i klassen och inom 36 olika frågor totalt. Också klassläraren nämnde Felix och beskrev honom som en tystlåten men allmänt begåvad elev, som är väldigt duktig inom flera olika områden. Felix nämner sig själv en gång på enkätens tredje sida, vän-nomineringsdelen, och hans summa av den egna värderingen är 39. Två elever har högre summa än Felix på den egna värderingen. Didrik och Inga har efter Hugo och Felix flest antal nomineringar av sina klasskamrater. Didrik nämns av 15 olika klasskamrater på 16 frågor totalt, medan Inga nämns av 10 klasskamrater på 18 olika frågor (se Tabell 3). Inga nämndes av klassläraren som högpresterande flicka som är ganska begåvad på mycket. Men

Didrik nämndes varken av klassläraren eller specialläraren. Didriks summa av den egna värderingen är 27 och Ingas värde 33. Fyra elever har lägre värde på självvärderingen än Didrik och Ingas självvärderingsvärde infaller ungefär i mitten i jämförelse med alla elevers värden (se Tabell 2).

Överlag är eleverna relativt överens om vem i klassen som passar bäst in på respektive fråga på enkätens tredje sida, som behandlar olika förmågor. Presentationen av varje fråga skilt för sig sker mera ingående i kapitel 5.3.2. I de fem första frågorna är eleverna överens, mellan elva och fjorton elever lyfter fram samma person på dessa frågor. I den sjätte och sjunde frågan är fördelningen av namn mera utspridd, när det gäller vem man vill jobba med i ett projekt i historia och vem eleverna skulle välja till klassledare. I fråga åtta, om vem som är bäst på att läsa en spännande berättelse för klassen, är eleverna åter igen överens då 13 elever nämner samma person. I de två sista frågorna blir spridningen igen lite mera jämnt fördelad på flera olika elever.

Klassläraren lyfte fram tio elever i klassen, som hen antingen ansåg vara begåvade inom olika områden, högpresterande eller lågpresterande. Av de fyra elever som nämns av flest klasskamrater (Hugo, Felix, Didrik och Inga), nämnde klassläraren tre elever. Didrik är den elev som klassläraren inte nämnde. Belle, Fiona, Judit och Celine nämns inte av klasskamraterna i de nio första frågorna som behandlar olika förmågor, endast på fråga tio gällande vem som är ens bästa vän nämns Belle två gånger samt Judit och Celine en gång. Fiona nämns inte av sina klasskamrater på någon fråga. Belle nämndes av klassläraren och Fiona av både klassläraren och specialläraren. Belle beskrevs som lågpresterande med stor begåvning att se hur andra människor mår och vara empatisk. Fiona beskrevs av klassläraren som inåtvänd och svår att identifiera vad hon egentligen kan, och därför jobbar hon en hel del med specialläraren. Belle, Fiona, Judit och Celine har i självvärderingen fått summan 32, 29, 22 respektive 41. Celine har högst värde och Judit har lägst värde på självvärderingen jämfört med de övriga eleverna i klassen (se Tabell 2).

Klassläraren nämnde Baxter och Eddie som personer med idrottsbegåvning och Casper med akrobatisk begåvning. Baxter nämns av en klasskamrat på fråga två gällande vem man ska fråga hjälp i matematik och han nämns även två gånger på fråga tio om att vara någons bästa vän. Baxters självvärderings värde är 25. Eddie nämns av

fem klasskamrater på sex frågor, gällande vem vet mest om olika saker, vem som kan guida om man går vilse, vem som väljs till klassledare och som representant i elevråd. Fyra gånger valdes alltså Eddie i frågor som berörde att vara klassledare eller elevrådsrepresentant. Eddies självvärdering har summan 31. Casper nämns av två olika klasskamrater i frågorna gällande att vara klassledare eller vald som representant för elevråd. Casper nämns också av två klasskamrater på fråga nummer tio. Summan för Caspers självvärdering är 35.

Klassläraren nämnde ännu Alissa och Hilda i intervjun. Alissa beskrevs som högpresterande som får bra vitsord i proven, men är inte speciellt begåvad. Hon läser och kämpar sig till resultaten. Alissa namnges av sina klasskamrater på elva olika frågor. Frågorna innefattar att fråga hjälp i matematiken, vem man ska fråga ifall man gått vilse, att jobba med i ett projekt i historia, skulle väljas till klassledare och klassrepresentant i elevråd. Alissa har värdet 38 på självvärderingen. Hilda beskrevs av klassläraren som en medelpresterande flicka som är väldigt konstnärlig och kreativ. Dylåka förmågor framkommer inte direkt i frågorna i elevenkätens tredje sida. Hilda namnges ändå av två klasskamrater på tre frågor, nämligen i att läsa en berättelse för klassen och som klassrepresentant i elevråd. Hildas summa för självvärderingen är 29/30 (se Tabell 2).

De elever som inte nämndes av klassläraren eller specialläraren i intervjuerna är Gabriel, Abbe, Karolin, Elina, Disa och Gry. Dessa elever, förutom Karolin, nämns av mellan en till två klasskamrater på en till fyra olika frågor (se Tabell 3). Karolin nämns av åtta klasskamrater i nio olika frågor. Abbe nämns på fråga tio två gånger gällande vem som är bästa vän, medan alla andra av dessa elever förutom Gabriel nämns en gång på fråga tio. Vad det gäller värdet på självvärderingen har Gabriel 40, Abbe 38, Karolin 35, Elina 22, Disa 29 och Gry 26. Gabriel har det näst högsta värdet jämfört med alla elever i klassen (se Tabell 2). En sammanfattning av vilka elever som lyfts fram av klassläraren och speciallärare samt hur eleverna beskrivs av sina lärare presenteras i kapitel 5.2.4 *Elever som lyfts fram av klassläraren och specialläraren*. En tabell över alla elevers självvärdering, ifall de nämns av lärarna eller inte och i vilka frågor de lyfts fram av sina klasskamrater redogörs i sin helhet i *Bilaga 4*.

6 Diskussion

I det avslutande kapitlet granskas studiens tillvägagångssätt och val av metod kritiskt. Vidare diskuteras de kvalitativa och kvantitativa resultaten skilt för sig, och därefter sammanförs och jämförs analyserna av de kvalitativa och kvantitativa resultaten i relation till tidigare forskning på området. Avslutningsvis ges förslag på fortsatt forskning.

6.1 Metoddiskussion

Utgående från studiens syfte och forskningsfrågor har mixed methods använts som metod. En kombination av två metoder, en mixed methods, används för att få en bättre förståelse av fenomenet som undersöks, för att få svar på olika slags forskningsfrågor och på så sätt få kunskap av olika natur påpekar Denscombe (2009, s. 186). I och med mixed methods har jag haft möjligheten att undersöka identifieringen av begåvade elever i klassen från flera olika perspektiv och fått en bredare inblick i fenomenet än vad endast användningen av en metod skulle ha möjliggjort. Tashakkori och Teddlie (2003, s. 191, 209–210) framhäver att även fast en mixed methods undersökning innehåller två olika metoder, olika datainsamlingstyper och olika analyser bör de vara konsekventa och utgöra en helhet, vilket jag anser mig ha uppnått i denna studie genom att genomgående noggrannt redogöra för de två olika metoderna och de olika resultaten samt genom att systematiskt kombinera resultaten i bland annat forskningsfråga 3. Data från den kvalitativa och den kvantitativa delen bildar med andra ord en helhet där lärarnas syn på begåvning, elevernas värdering av sig själva och elevernas uppfattningar om sina klasskamrater gällande begåvning sammanförs för att svara på avhandlingens syfte: att undersöka om elevenkäter kunde vara en ändamålsenlig del av identifieringsprocessen av begåvade elever i klassen.

I denna studie har jag utgått från the concurrent triangulation design inom mixed methods vilket enligt Creswell och Plano Clark (2007, s. 62–65) innebär att forskaren samlar in data för de båda metoderna samtidigt, analyserar datat skilt för sig och sätter slutligen ihop och jämför resultaten i resultatredovisningen. Användningen av mixed

methods är tidskrävande och kräver kunskap om flera olika tillvägagångssätt, vilket enligt Denscombe (2009, s. 189–190) kan ses som en nackdel och begränsar exempelvis hur man gör datainsamlingen. I och med att mixed methods innehåller många olika moment bör man vara noggrann med analysen och redovisningen av data, vilket jag försökt uppnå genom hela forskningsprocessen med hjälp av noggrann dokumentation och flera kontrollomgångar. Med tanke på tidsbegränsningen och metodens omfattning har studien begränsas till att endast omfatta en klass, vilket i sin tur påverkar studiens generaliserbarhet.

För att få ett brett perspektiv på studien har jag använt mig av både intervjuer och enkäter som datainsamlingsmetod. Semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod för den kvalitativa delen av studien var behändig eftersom informanterna i stort sett fick styra innehållet utgående från de ramar jag som forskare lagt upp. På så sätt framkom informanternas syn på begåvning och identifiering av begåvade elever i klassen på ett naturligt sätt. Det finns två sätt att registrera intervjusvaren på enligt Patel och Davidson (2011, s. 87), genom att föra anteckningar eller genom ljudinspelning som kräver informantens tillstånd. Även om det kan påverka svaren hos den som intervjuas valde jag att banda in intervjun med diktafon för att säkerställa att jag får med allt informanten säger och för att undvika eventuella feltolkningar. För att vara på den säkra sidan använde jag också smarttelefonen för att banda in intervjun. Vid intervjusituationer kan det hända att de som intervjuas påverkas av de uppfattningar de tror att den som intervjuar har, vilket i sin tur kan påverka informanternas svar påpekar Denscombe (2009, s. 245). I vissa fall kan det alltså hända att informanten skräddarsyr svaren ifall de misstänker att forskaren har en annan syn på fenomenet och på så sätt lider datakvaliteten. I denna studie var jag noga med att poängtera att det var informanternas syn på fenomenet som var det viktiga, men ständigt framkom nog informanternas osäkerhet kring definitionen av begreppet ”begåvning” och vad de förväntades säga, vilket i sin tur visar på osäkerheten kring identifieringen av begåvade elever i klassen.

Med hjälp av enkäter samlades data in för den kvantitativa delen av undersökningen. Eftersom det är besvärligt att ge ett omdöme om enkäten före man fått in svaren är det svårt att kontrollera tillförlitligheten i förväg påpekar Patel och Davidson (2011, s. 105). Därför är det viktigt att ge noggranna instruktioner åt de informanter som ska

fylla i enkäten. Jag valde att informera klassläraren hur enkäten ska fyllas i för att klassen skulle få tillsammans fylla i enkäten under lektionstid. Jag valde att inte närvara under själva tillfället för att det skulle vara en trygg och mer naturlig situation för eleverna att fylla i enkäten tillsammans med klasskamraterna och sin klasslärare, och när uppgiften indirekt handlade om vad man kan uppleva som att ”skryta”. Det kunde ha påverkat på ett annat sätt om jag som utomstående skulle ha introducerat hur eleverna skulle göra. Det visade sig också att en del elever inte följde anvisningarna till en del uppgifter bland annat genom att nämna sig själv på vän-nomineringarna eller genom att namnge flera personer. Jag tar hänsyn till detta genom att redogöra för varje fråga skilt för sig och lyfter fram där eleverna nämnt sig själva eller flera än en person per fråga. Å andra sidan ger dessa felfyllningar intressanta resultat i sig, och visar på elevernas kapacitet att värdera sina egna och klasskamraternas förmågor. Endast en fråga i enkätens vän-nominering har lämnats obesvarad vilket betyder att bortfallet är obetydligt och det har inte behövts göra en skild bortfallsanalys.

I avhandlingen används innehållsanalys för bearbetning och analys av både kvalitativ och kvantitativ data. Syftet med innehållsanalys är enligt Tuomi och Sarajärvi (2009, s. 103–108) att skapa en verbal och klar beskrivning av det fenomen som undersöks. Både kvalitativ och kvantitativ forskning bör präglas av objektivitet och systematik påpekar Olsson och Sörensen (2011, s. 36) för att man ska kunna få trovärdiga resultat. I denna undersökning har det kvalitativa datat transkriberats noga med tanke på validiteten, grundligt lästs igenom och tolkats innehållsmässigt i enlighet med forskningsfråga 1. Enkäterna som utgör den kvantitativa delen av undersökningen har noggrant lästs igenom och kategoriserats, sammanställts och analyserats utgående från forskningsfråga 2. Analyserna sammanförs i samband med forskningsfråga 3. En systematisk bearbetning och analys av data, med utgångspunkt i forskningsfrågorna, har därmed garanterat trovärdigheten i resultaten och att forskningsfrågorna besvaras.

I och med att endast en klass deltar i undersökningen är urvalet litet och det behöver nödvändigtvis inte finnas begåvade elever i just den klass som undersöks, därmed blir det svårt att dra generella slutsatser. Med tanke på tidsmässiga eller ekonomiska orsaker påverkas möjligheten till att välja deltagare poängterar Patel och Davidson (2011, s. 59) och man kan kanske inte välja de som vore bäst för undersökningen eller informanter i tillräckligt stor utsträckning. Informanterna till denna studie valdes ut

från en del kriterier, nämligen att de skulle vara en årskurs sex i en skola i Svenskfinland som inte direkt har särskilda program för arbetet med begåvade elever, för att studien skulle ge en möjlig generaliserbar bild av fenomenet. Kvale och Brinkmann (2014, s. 310–311) framhäver att det inte alltid är väsentligt att generalisera i det stora hela, ibland kan det vara betydelsefullt att se det unika i situationen. Generaliserbarheten i denna undersökning kan som sagt vara låg med tanke på att det berör ett så litet sampel och en specifik klass, där resultaten påverkas av flera faktorer såsom exempelvis klasssammanhållningen eller hur väl lärarna känner eleverna. Men resultaten kan dock leda till en förståelse av fenomenet.

Reliabiliteten handlar enligt Olsson och Sörensen (2011, s. 122–124) om hur bra det som skulle uppmätas faktiskt mäts och målet är att uppnå samma resultat vid varje mätning. I och med att enkäterna handlar om elevernas syn på sig själva och sina klasskamrater gällande olika färdigheter kan resultatet påverkas av flera olika faktorer vid undersökningstillfället, såsom exempelvis humöret eller relationer till sina klasskamrater vid det specifika tillfället, vilket i sin tur medför att man inte kan garantera att samma resultat skulle uppnås under flera olika tillfällen. Däremot mätte enkäterna vad de skulle mäta, i och med att resultaten påvisade enighet mellan eleverna i klassen. Inom kvalitativa studier måste reliabiliteten ses till bakgrund av den situation som råder vid varje intervjutillfälle konstaterar Patel och Davidson (2011, s. 105–106). Det är viktigare att fånga den unika situationen än att få samma svar flera gånger.

För att kunna kontrollera reliabiliteten i en undersökning krävs en noggrann bearbetning av materialet och en tydlig redogörelse för metoden, analysen och beslutsfattandet så att det finns möjlighet att granska forskningsprocessen i efterhand. För att öka reliabiliteten bör forskaren också ha någon annan att kolla kodningen av materialet eller koda materialet själv igen efter tio till fjorton dagar påpekar Schreier (2012, s. 34). I denna studie redogörs grundligt för metoden och analysen av resultatet för att det ska kunna granskas i efterhand. Det var också jag som utförde intervjuerna, transkriberade och analyserade datat vilket minskar på missuppfattningar och ökar på sannolikheten att den faktiska situationen bibehålls som i sin tur ökar reliabiliteten. Även kodningen och analysen av materialet utfördes av skribenten, vilket granskades ett flertal gånger över en längre tid. I och med att analysen av elevenkäterna skedde för hand och det var mycket att hålla reda på med tanke på de flera olika namnen som

skulle fingeras och de olika frågorna i enkäten finns det en större risk för att det sker misstag under processens gång. Dock tvingas man som forskare att föra noggrann dokumentation över vad man gör och man är tvungen att kontrollera sina analyser flera gånger om för att försäkra sig om att det är rätt. Tillförlitligheten ökar också genom att citat från intervjun används i resultatredovisningen.

Validiteten påvisar om rätt sak mäts och mätinstrumentets förmåga att mäta det som det ska mäta hävdar Olsson och Sörensen (2011, s. 122–124). Validiteten påverkas av vad vi mäter och huruvida det framkommer i frågeställningen menar Holme och Solvang (1997, s. 163) och därför är jag noga med att i denna studie redogöra för och utgå ifrån forskningsfrågorna. Med tanke på att man i en mixed methods studie använder både kvalitativa och kvantitativa metoder och har en möjlighet att bekräfta fynd som uppkommit eller se fenomen från flera olika perspektiv ökar detta validiteten i det data som samlas in poängterar Denscombe (2009, s. 189). Före de egentliga intervjuerna utfördes gjorde jag en pilotintervju för att granska mätinstrumentet och jag kunde göra ändringar i uppläggningsen vid behov för att öka chanserna att få ändamålsenlig information som stärker validiteten ytterligare.

Med tanke på validiteten i studien är det viktigt att intervjuerna transkriberats noggrant påpekar Patel och Davidson (2011, s. 107–108). Även fast det tog lång tid att transkribera grundligt och även fast allt inte var relevant för studien valde jag att transkribera innehållande talspråk, småljud och dylikt för att bevara den faktiska situationen och underlätta analysen. De enkäter som används i studien har utformats i enlighet med enkäter med grund i vetenskaplig forskning, vilket också ökar validiteten. Kodning och kategorisering av data är en viktig del av innehållsanalys, och för att den ram som används för kodningen ska vara valid bör det kodschema och de kategorier som utarbetats motsvara forskningsfrågorna (Denscombe, 2009, s. 425). I studien har jag varit noga med att utgå ifrån studiens forskningsfrågor vid analys av data. Validiteten i studien inverkas av hela forskningsprocessen påpekar Patel och Davidson (2011, s. 105–109), därför är det viktigt att noga redogöra för hela processen. Vid validering av data ska forskaren också enligt Denscombe (2009, s. 362–363) ordentligt och på ett exakt sätt registrera data och välja ut det som är lämpligt för undersökningssyftet, vilket tagits hänsyn till under hela forskningsprocessen i denna studie.

Forskaren bör beakta en del etiska aspekter under forskningsprocessen. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 46) samt Patel och Davidson (2011, s. 62–63) framför fyra riktlinjer som jag utgått från i min studie. Informationskravet innebär att deltagarna ska få ta del av forskningens syfte, vilket informanterna fick ta del av före undersökningen genomfördes. Enligt samtyckeskravet ska alla som deltar i undersökningen få välja om de medverkar i undersökningen. Informanterna fick själva bestämma om sitt deltagande i studien och föräldrarna till alla de elever som deltog i studien hade skriftligt godkänt att deras barn får delta. Konfidentialitetskravet uppfyllades i studien genom att all information som samlades in redogörs för med tanke på deltagarnas anonymitet och alla personuppgifter lagras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Den sista etiska aspekten utgörs av nyttjandekravet som innebär att all den information som samlas in och uppgifter om personer som deltar i undersökningen används endast för det aktuella forskningsändamålet.

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka identifieringen av begåvade elever och specifikt undersöka om elevenkäter kunde vara en ändamålsenlig del av identifieringsprocessen av begåvade elever i klassen. Jag undersökte hur lärare ser på begåvning och hur de identifierar begåvade elever i klassen. Vidare undersökte jag hur elever värderar sig själva och nominerar sina klasskamrater i avseende på olika förmågor och färdigheter. Resultaten diskuteras i forskningsfrågornas ordningsföljd.

6.2.1 Hur klassläraren och specialläraren ser på begåvning

Enligt den finländska lagen ska alla elever ha rätt till stöd vid behov och bemötas i enlighet med deras egna förutsättningar. Undervisningen och stödet ska genomsyra hela skolsamfundet och ordnas utgående från undervisningsgruppens och den enskilda elevens styrkor och behov, vilket då också innefattar de begåvade eleverna i klassen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 91). I intervjun med både klassläraren och specialläraren framkom svårigheterna med att stöda de begåvade eleverna i klassen. Det finns varken tid eller resurser för att ta hand om alla elever. I dessa fall är det ofta

de begåvade eleverna som lider. Lärare pekar ofta ut de elever med allmänna inlärningssvårigheter eller socioemotionella problem som elever i behov av stöd påpekar Persson (2001, s. 129), vilket tyder på att fokuset ligger hos de elever med svårigheter av olika slag och elevgruppen som kunde identifieras som begåvade förbises. Samma fenomen kan urskiljas i intervjuerna med lärarna, specialundervisningen är till för de barn som har svårigheter och resurserna räcker inte ens till åt dem alla.

Begåvning är enligt klassläraren och specialläraren kunskap utöver det vanliga, en djupare förståelse och förmåga att återkoppla till tidigare kunskap. En begåvad elev kan se sammanhang och helheter, förstå orsak och verkan sammanhang, har lätt för att lära sig, är kreativ, kan resonera och tänka logiskt. Enligt lärarna som intervjuades presterar begåvade elever på en högre nivå än vad man kan förvänta sig i skolan och de är extremt duktiga och urskiljer sig från mängden. Begåvade elever behöver inte heller läsa till sig på samma sätt, utan de kan och är duktiga ändå. Både klassläraren och specialläraren påpekade att man kan vara generellt begåvad eller duktig inom flera områden och att begåvning vanligtvis syns mera inom de praktiska ämnena. Klassläraren och specialläraren lyfter fram flera utmärkande kännetecken för begåvade elever som framkommer i allmängiltiga definitioner av begåvning och verkar ha koll på hur begåvade elever kan fungera i praktiken. En möjlig påverkande faktor i definieringen av begåvning kan vara det faktum att informanterna fick ta del av tematiken före intervjun och hade möjlighet att förbereda sig. Trots detta rådde det en stor osäkerhet kring definitionen av begåvning när lärarna skulle identifiera begåvade elever i klassen.

I intervjuerna framkom också de elever med stor potential men som inte visar det, så kallade underpresterare. De underpresterande begåvade eleverna i skolan, vilket har visat sig vara en relativt stor grupp, är något lärare bör vara uppmärksamma på påpekar Mönks och Ypenburg (2009, s. 79). Det handlar om elever vars skolprestationer ligger långt under den nivå man kan förvänta sig med hänsyn till elevens intelligens och kreativitet. När lärare känner till elevens potential och färdigheter kan det många gånger väcka frustration över att eleven underpresterar och att det inte syns exempelvis i betygen poängterar Manning och Besnoy (2008, s. 120), vilket också framkom i intervjun med klassläraren. Med andra ord behöver förmåga inte betyda goda

prestationer, och motivation är en av de stora faktorerna i underprestation hos begåvade elever hävdar Peters med flera (2000, s. 609).

Lärare har överlag svårt att skilja mellan elever som kan anses vara begåvade och de elever som är högpresterande framhäver Persson (2014). Det finns stora skillnader mellan begåvade och högpresterande elever, och de är i behov av olika slags stöd (Cosmovici Idsøe, 2014, s. 18). Begåvade elever utmärker sig ofta inte på samma sätt som högpresterande elever och de begåvade eleverna trivs ofta inte på samma sätt som högpresterande elever gör i skolan. Begåvning resulterar inte alltid i fina prestationer poängterar Kaufman och Sternberg (2008, s. 71–72), vilket påverkar lärarnas möjligheter att identifiera de begåvade eleverna. I intervjuerna framkom att det finns skillnader mellan högpresterande elever och begåvade elever. En begåvad elev behöver inte vara högpresterande och dylikt behöver en högpresterande elev inte vara begåvad påpekade klassläraren. Ibland kan det vara svårt att avgöra i prov om en elev är begåvad eller har läst till sig och kan fakta utantill påpekade klassläraren vidare. I studien framkommer att lärarna har svårt att identifiera elever som begåvade, istället framhävs mest de elever som är högpresterande eller lågpresterande. Begreppen begåvad och högpresterande används jämsides med varandra, och det är svårt att avgöra om lärarna verkligen har en tydlig skillnad på begreppen. Förövrigt kan det hända att det i denna specifika klass som deltar i undersökningen inte finns elever som kan definieras som begåvade, vilket påverkar lärarnas bedömning.

Begåvning tar uttryck på flera olika sätt hos olika individer vilket gör att det behövs flera olika identifieringssystem, mätinstrument och utvärderingssätt påpekar Gardner och Hatch (1989, s. 6) samt Sternberg (2005, s. 189–191). Elever ska alltså ha möjligheten att visa sina styrkor på olika sätt framhäver Sternberg vidare. Det faktum att det inte finns entydiga definitioner av begåvning påverkar också identifieringen av begåvade elever (Kaufman & Sternberg, 2008, s. 71–72). Trots svårigheter i samband med identifieringen av begåvade elever är det viktigt att det görs en bedömning av elevers speciella färdigheter, talanger och intressen för att eleverna ska få det bemötande och stöd de behöver framhäver Feldhusen och Jarwan (2000, s. 271). I intervjuerna med informanterna framkom att skolan inte har något speciellt system eller verktyg för att identifiera begåvade elever. Det är upp till varje enskild lärare hur man hanterar stödjandet av eleverna i klassen. Klassläraren påpekade att det viktigaste

är att man som lärare känner sina elever, dock finns det elever som man lär känna bättre än andra menade klassläraren vidare. Elevers personlighet påverkar med andra ord identifieringen av begåvning. Men hur är det då med det faktum att lärare tenderar framhäva de elever som är högpresterande och att det är så svårt att definiera begåvning? Risken blir stor att de begåvade eleverna som inte utmärker sig förblir oidentifierade. Frågan är också om eleverna visar allt åt sina lärare och vad händer om inte personkemin fungerar? Möjligtvis kunde det vara lättare att använda sig av något slags mätinstrument i identifieringsprocessen, för att också de mindre framstående eleverna skulle få komma till uttryck.

Informanterna nämner inga specifika åtgärder av acceleration för att bemöta de begåvade elevernas behov, endast en slags berikning i form av extra uppgifter och utmaningar framkom. I en undersökning gjord av Laine och Tirri (2015) gällande hur finska grundskolelärare bemöter begåvade elever framkommer, i likhet med resultaten i min studie, att lärarna främst differentierar enskilda övningar och material samt fokuserar på att utveckla elevernas självständiga lärande. Resultaten i Laine och Tirris undersökning påvisar även att det beror på läraren ifall behoven hos den begåvade eleven i klassen bemöts och att lärarna är i behov av utbildning i hur man mer effektivt kan stöda och differentiera undervisningen för de begåvade eleverna. I intervjuerna med informanterna framkom också antydningar om att begåvade elever ofta klarar sig själv, vilket enligt Laine (2010, s. 71–73) och Schoon (2000, s. 213) är en av de vanligaste missuppfattningarna gällande begåvade elevers behov av stöd. Å andra sidan framför informanterna också en väsentlig tanke om att det är viktigt att de begåvade eleverna får tillräckligt med utmaningar, för att de inte ska ha tråkigt i skolan. Begåvade elever ska liksom andra elever få arbeta med material som är genomtänkta och motsvarar deras förmåga. Vidare påpekade klassläraren att lärare överlag inte ska gå med den inställningen att de vet bäst, att läraren ska kunna bemöta de begåvade elevernas kunskap på rätt sätt och framhäva deras iver för att lära sig istället för att släcka kunskapsörsten. Studien påvisar att det bland pedagogerna finns en förståelse för att de begåvade eleverna behöver stöd för att utvecklas, men att det inte är en lika självklar sak som att ge stöd åt elever i behov av stöd på grund av exempelvis olika inlärningssvårigheter.

6.2.2 Mönster eller likheter i elevernas nomineringar av sina klasskamrater med avseende på olika förmågor

Identifiering av begåvning genom rekommendationer från lärare och föräldrar har enligt Freeman med flera (2010) blivit allt vanligare, vid sidan av diagnostiska test, i samband med olika typer av utredningar, portfolio, deltagande i tävlingar och självnominering. Bland andra Cosmovici Idsøe (2014, s. 22–26) presenterar tre identifieringsfaser med tillhörande kartläggningsverktyg, som skulle kunna användas i skolor vid identifiering av begåvade elever i behov av stöd. Denna identifieringsprocess innehåller bland annat lärar- och föräldranominering, vän-nominering och en självvärdering, av vilka modellen för vän-nomineringen och självvärderingen är en del av den enkät jag använt mig av i min undersökning tillsammans med Nissens (2014) utarbetade checklista för identifiering av begåvade elever.

I elevenkäterna som används i studien framhävs namnet på fyra elever (Hugo, Felix, Didrik och Inga) förhållandevis flest gånger i jämförelse med de andra eleverna i klassen. De nämns på 74,6% av de givna svaren. Med andra ord är eleverna i klassen relativt överens. Intressant är också att de topp sex elever (Hugo, Felix, Didrik, Inga, Karolin och Alissa) som nämns av flest klasskamrater på flest frågor i vän-nomineringen är också de elever som på någon fråga har nämnt sitt eget namn, trots att uppgiften var att nominera någon av sina klasskamrater. Frågan är om dessa elever är så medvetna om att de är bäst inom de olika kunskapsområdena så att de inte kan nämna någon klasskamrat eller om de möjligen missuppfattat uppgiften. En del elever hade faktiskt kommenterat vid sidan av frågan att de anser sig själva vara bäst på exempelvis matematik i fråga 2, så att de inte skulle fråga någon annan om hjälp i ämnet, vilket tyder på att eleverna är medvetna om instruktionerna i uppgiften men väljer ändå att namnge sig själv.

Trots att de elever som nämns flest gånger av andra klasskamrater också lyfter fram sina egna namn på vän-nomineringen syns detta inte direkt i självvärderingen, som presenteras i den inledande analysen. De elever som har topp fem högst värde på självvärderingen är Celine (41), Gabriel (40), Felix (39), Abbe (38) och Alissa (38), varav endast Felix och Alissa finns med i de topp fem elever som nämns av flest

klasskamrater på flest frågor och som också nämner sig själv på någon fråga i vän-nomineringen. Celine som har det högsta självvärderingsvärdet 41 av maxvärdet 50 nämns av endast en klasskamrat på frågan om bästa vän och Gabriel som har näst högst värde på självvärderingen nämns också av endast en klasskamrat i vän-nomineringen. Hur kommer det sig att de elever som framhävs av klasskamraterna inte direkt utmärker sig i självvärderingsdelen? Det kan bland annat bero på att de påståenden som framkommer i självvärderingen är starkt betonade, exempelvis ”Jag har riktigt bra minne” eller ”Jag är extremt nyfiken och vet mycket om många saker”, vilket för flera elever kan kännas som att skryta och att man då väljer alternativet i mitten. Trots detta finns det ändå elever med hög självvärdering, vilket kan tyda på att en del elever är mera bekväma med att framhäva sig själva eller också att deras förmåga inte framkommer i klassen så att klasskamraterna och lärarna missar deras förmåga. Formuleringarna i vän-nomineringen är inte lika extrema och därför var det kanske lättare för eleverna att skriva sitt eget namn på de frågor de ansåg att de själva var bäst på.

När man ser närmare på de enskilda frågorna i vän-nomineringsdelen är eleverna relativt överens gällande vem de lyfter fram för de olika förmågorna. I fråga ett till fem och åtta är eleverna i klassen rörande överens. I dessa frågor framhävs starkt en person ur klassen och i samtliga frågor nämner också den person som framhävs sig själv i vän-nomineringen. I de övriga frågorna är spridningen av namn större, men också i dessa frågor finns det en eller två elever som får flest nomineringar. Man kunde anta att vän-nomineringarna påverkas av vem eleverna anger som sin bästa vän, men utgående från resultaten kan påstås att svaren eleverna gett inte påverkats av det faktum. Det förekommer inte överlag tendenser att en elev angett ett och samma namn, som de också angett som sin bästa vän, på samtliga frågor. Endast Didrik som angett Casper och Felix som sina bästa vänner nämner Felix på åtta av de nio övriga frågorna. En annan elev nämner sin bästa vän på tre andra frågor, annars anges bästa vännerna endast på högst en annan fråga. Med andra ord kan man anta att eleverna i överlag verkligen läst frågorna och haft förmågorna i åtanke när de besvarat dem, istället för att ange sin bästa vän på alla frågor.

6.2.3 Samband mellan lärarnas och elevernas syn på begåvning

I forskningsfråga 3: Vilket samband finns det mellan lärarnas och elevernas syn på begåvning i klassen? kombineras resultaten från den kvalitativa delen och den kvantitativa delen av undersökningen. I intervjuerna ombads informanterna lyfta fram de elever de ansåg vara begåvade i klassen, vilket sedan jämfördes med de självvärderingar och vän-nomineringar eleverna i klassen gjorde i enkäterna, för att få en uppfattning om elevenkäter kunde vara en del av identifieringsprocessen av begåvade elever i klassen. En hel del överensstämmande uppfattningar om begåvning förekom bland informanterna, men också några intressanta skillnader.

Hugo är den enda eleven som nämns av både klassläraren och specialläraren som speciellt duktig och han nämns även av alla klasskamrater på 56 olika frågor, vilket utgör 33,1% av alla givna svar. Hugo är också den elev som nämner sitt eget namn flest gånger på enkätens vän-nomineringsdel. Trots detta placeras Hugos självvärderingsvärde på åttonde plats jämfört med de andra eleverna i klassen. Felix, som nämns av 17 klasskamrater på 36 olika frågor, beskrivs av klassläraren som väldigt blyg och tillbakadragen men allmänt begåvad. Felix har tredje högst värde på självvärderingen och därmed högre värde än Hugo. Felix kunde lätt vara en elev vars förmåga kunde förbigå lärarens uppmärksamhet i skolan om läraren inte skulle iakttä honom tillräckligt. Enligt enkätsvaren har i alla fall klasskamraterna och Felix själv god koll på hans färdigheter. Att Felix har högt värde på självvärderingen, trots att klassläraren beskriver honom som blyg och tillbakadragen, visar på att enkäter är ett sätt där eleverna verkar våga uttrycka sig och lyfta fram sina egna färdigheter.

Elevernas och lärarnas nomineringar stämmer bra överens när man ser till de två elever (Hugo och Felix) som nämnts av sina klasskamrater flest gånger. Också i Ingas fall, som nämns fjärde mest av sina klasskamrater, överensstämmer lärarens och elevernas beskrivningar. Inga beskrivs av klassläraren som högpresterande elev. I Didriks fall däremot finns det skillnader i och med att Didrik inte nämns av varken klassläraren eller specialläraren, men är på tredje plats av flest nomineringar av klasskamraterna. Didrik har även lägre självvärdering jämfört med sina klasskamrater och placeras bland de fem elever med lägst summaxvärde på självvärderingen. Det kan handla om

ett fall där lärarna har missat Didriks förmåga, men faktum är att Didrik lyfts fram av 13 klasskamrater i en och samma fråga. Han nämner också sig själv på fråga 8: vem skulle vara bäst på att läsa en spännande berättelse för klassen? Han lyfts fram på ytterligare tre frågor av sina klasskamrater. Med andra ord får Didrik höga värden, men det kan handla om en tillfällighet att just han läst en berättelse för klassen och inte i direkta ordalag innehar en begåvning eller så är det faktiskt någon egenskap lärarna har missat hos Didrik. Det är det som är spännande med elevenkäterna, det kan visa på information man som lärare inte är medveten om gällande sina elever.

Fiona nämns inte på en enda fråga av sina klasskamrater och hennes självvärdering ligger på 13 plats jämfört med klassens 19 elever. Fiona nämns däremot av både klassläraren och specialläraren, men i samband med att hon har svårigheter och är svår att läsa, vilket leder till att man kan dra slutsatsen att alla parter uppfattning om situationen överensstämmer. Belle är en elev som av klassläraren nämns som sympatisk och av sina klasskamrater lyfts hon fram endast på frågan om att vara någons bästa vän, vilket också visar på enighet i resultaten. Celine däremot som inte nämns av sina klasskamrater på någon annan fråga än på fråga 10 en gång har högst värde på självvärderingen. Celine nämns inte heller av lärarna. Här kan man fråga sig om det är en elev som inte visar sina färdigheter i skolan eller om det handlar om en elev med gott självförtroende. Bland de fem elever med högst självvärdering nämns endast två elever av lärarna, vilket möjligen kan påvisa färdigheter hos eleverna lärarna inte är medvetna om och är därför värt att studera vidare.

I stora drag stämmer alltså lärarnas och elevernas nomineringar bra överens. De elever som nämns av lärarna, men som inte lyfts fram i elevnomineringarna, beror i de flesta fall på att de färdigheter lärarna beskriver eleverna med inte representeras i enkäten. Baxter, Eddie och Casper beskrivs av klassläraren som pojkar med idrottsbegåvning eller akrobatisk begåvning, vilket inte direkt finns representerat i enkäterna och kanske därför inte framkommer så mycket i elevnomineringarna. Dylikt framhävs Hilda av klassläraren som konstnärlig och musikalisk, vilket också är färdigheter som inte framkommer i färdigheterna i enkätens vän-nomineringsdel. Det finns också färdigheter hos elever som framkommer i elevenkäterna, som inte lyfts fram av lärarna såsom exempelvis Alissa, Eddie och Casper som av lärarna beskrivs som högpresterande, med idrottsbegåvning respektive akrobatisk begåvning och i

elevenkäterna framhävs inom frågor gällande ledarförmåga i form av klassledare och elevrepresentant i elevråd. Det påvisar att elevenkäter möjligen kan visa på egenskaper hos eleverna som lärarna inte direkt är medvetna om.

I och med de tydliga mönster som framkom i enkäterna i hur eleverna nominerade varandra och hur de till stor del också överensstämmer med lärarnas beskrivningar av eleverna kan man anta att elevenkäter verkar ha en fungerande roll i identifieringen av begåvade elever i klassen. Trots att man inte kan anta att de elever som framhävs i enkäterna är begåvade kan det fungera som fingervisning för läraren vilka elever som det är läge att undersöka närmare med tanke på deras styrkor, svagheter och deras behov av stödåtgärder för att de ska utvecklas i enlighet med deras egna förutsättningar.

6.3 Sammanfattande synpunkter

Det tar minst 25 år att förändra en hel kulturs värderingar påpekar Persson (2014) och därför är det väldigt viktigt att förändring gällande tanken kring begåvade elevers behov har tagit fart. Begåvade elevers behov lyfts fram allt mera, men det är inte nära på en självklarhet i varje skola att begåvade elever behöver stöd och differentierat material för att inte slockna, falla igenom systemet och aldrig få utvecklas. Därför är det viktigt att allt fler lärare blir medvetna om denna elevgrupp som lätt åsidosätts på grund av för lite tid eller resurser.

Om man ser på det stora hela i forskning av begåvning kan man enligt Kaufman och Sternberg (2008, s.79) konstatera att det gemensamma syftet är att identifiera och värna om alla de specifika begåvningarna. Begåvning är ett komplext fenomen. Det finns flera olika teorier och definitioner av begåvning vilket inte underlättar arbetet med att identifiera begåvade elever. Det finns en stor variation på hur begåvningen tar sig uttryck hos olika individer och därför behövs det olika slags kartläggningsverktyg påpekar Johnsen (2008, s. 149). Hur begåvningen tar sig uttryck är också dynamiskt, vilket betyder att det behövs identifiering över en längre tid och återkommande. Det faktum att underprestation och inlärningssvårigheter också förekommer i samband med begåvning gör att vi behöver ha en bredare syn och definition på vem som kan

vara begåvat poängterar Johnsen vidare. Vi bör med andra ord vara medvetna om att begåvning finns bland eleverna och på vilka olika sätt begåvningen kan ta sig uttryck för att vi ska kunna ge eleverna det stöd de är i behov av. Begåvning utvecklas inte av sig själv, det behövs tid, insatser och framför allt stöd från omgivningen framhäver Cosmovici Idsøe (2014, s. 15).

I och med svårigheterna att definiera begåvning hos barn kan det vara lämpligt att definiera ett barn med exempelvis matematisk begåvning utifrån det att barnet tydligt är väldigt intresserad av matematik och villig att lära sig mera i ämnet (Suomen Mensa ry, 2016). Barn vill ofta göra det de är bra på och vad som känns lätt, vilket kan tyda på fallenhet för begåvning för ämnet i fråga. Därmed kan elevenkäter vara verktyg vid identifieringen av begåvade elever och lyfta fram intresseområden hos eleverna som lärare kanske inte ens lagt märke till. Elevenkäter kan med andra ord vara en ändamålsenlig del i identifieringsprocessen av begåvade elever i klassen, vilket resultaten i denna studie påvisar. Vän-nomineringen lyfter fram de elever som har potential för att vara duktiga inom olika områden och också i självvärderingen framhävs elever som varken nämns av klasskamraterna eller av lärarna, vilket kan tyda på att eleverna innehar förmågor lärarna inte är medvetna om och därför inte kan stöda. Det faktum att eleverna och lärarna i överlag är rätt överens i sina nomineringar av begåvade elever tyder också på att enkäterna visar på troliga resultat. Enkätsvaren behöver nödvändigtvis inte betyda att alla de elever som framhävs är begåvade, men de kan utgöra en del av identifieringsprocessen och en fingervisning på vilka elever som ska utredas närmare. Det behövs kombinationer av test och nomineringar. Alla elever ska ha rätt till det stöd de är i behov av för den personliga utvecklingen.

Lärarnas svårigheter med definitionen av begåvning och svårigheterna att skilja mellan högpresterande och begåvade elever som framkom i studien tyder på behov av kunskap och hjälpmedel vid identifieringen av begåvade elever. Elevenkäter som del av identifieringen av begåvade elever möjliggör ett snabbt sätt att identifiera elever med fallenhet för begåvning och det behöver inte ta lång tid i skolan påpekar Nissen (2014, s. 91). Elever behöver inte heller gå igenom grundskolan utan att utmanas eller få det stöd de är i behov av, ifall man lägger in insatser så snabbt som möjligt. För att stödåtgärder för begåvade elever sedan ska fungera bör undervisningen vara flexibel menar Mönks och Ypenburg (2009, s. 72), det bör finnas ett brett utbud av läromedel

och lärarna måste vara motiverade och engagerade för att jobba för de begåvade elevernas sak.

Trots goda förutsättningar för den finländska skolan att ta hänsyn till de begåvade eleverna råder det ännu enligt Tirri och Kuusisto (2013, s. 88) bristande kunskaper och förståelse för begåvning och begåvade elever. Begåvade elever är inte elever som klarar sig på egen hand i skolan, utan de behöver rätt sorts stöd för att de ska kunna utvecklas. Vi bör bli bättre på att ta vara på den resurs de begåvade eleverna utgör och förmå erbjuda alla elever det stöd de är i behov av, oberoende om det är på grund av olika slags svårigheter eller för att eleverna behöver mer avancerat stoff.

6.4 Förslag till fortsatt forskning

I denna studie har jag undersökt identifieringen av begåvade elever, mera specifikt om elevenkäter kunde vara en ändamålsenlig del av identifieringsprocessen av begåvade elever i klassen. Med tanke på materialets omfattning och brist på tid har jag inte haft möjligheten att närmare undersöka och bearbeta alla delar av den elevenkät som användes i studien, exempelvis enkätens andra sida med självvärderingsuppgifter och öppna frågor, vilket kunde vara en intressant del att studera närmare och förena med lärarnas beskrivningar av eleverna. Vidare skulle det vara intressant att studera närmare skillnaderna i elevernas självvärdering och hur de korrelerar med lärarnas syn och klasskamraternas nomineringar, i och med att fokuset i denna studie ligger till stor del på elevenkätens tredje sida med vän-nomineringarna. Denna studie har också begränsats till att undersöka en klass, vilket påverkar generaliserbarheten av resultaten och därför vore det intressant att göra en dylik undersökning i större utsträckning och se ifall man skulle få liknande samband mellan elevenkäterna samt mellan lärarnas och elevernas syn på begåvning. Ett större sampel kunde påvisa om enkäter verkligen är en ändamålsenlig del av identifieringen av begåvade elever i klassen.

I samband med analysen av intervjuerna med lärarna kunde jag konstatera att det skulle vara intressant att se hur lärare skulle ha pekat ut elever i klassen om de hade utgått från de specifika färdigheterna som också framkommer i elevenkäterna. I denna studie, när lärarna inte hade något att utgå ifrån, visar det å sin sida vad lärarnas syn på

begåvning är vilket var syftet med denna undersökning. Identifieringsmodellen av begåvade elever i skolan som presenteras av Cosmovici Idsøe (2014, s. 23–26) består av tre identifieringsfaser med tillhörande kartläggningsverktyg. Den första fasen, nomineringsfasen, består av lärar- och föräldranominering, vän-nominering och en självvärdering. I denna studie har jag använt mig av vän-nomineringsdelen och självvärderingsdelen i elevenkäten, men förslag till fortsatt forskning skulle vara att tillägga lärar- och föräldranomineringsdelen och se hurdana samband de skulle ge till elevernas nomineringar. På så sätt skulle lärarna, föräldrarna och eleverna ha samma grund att utgå ifrån, vilket kunde ge intressanta resultat vid identifieringen av begåvade elever i klassen.

I denna studie kom jag fram till att elevenkäter verkar ha en fungerande roll i identifieringen av begåvade elever i klassen, i och med att det kunde påvisas tydliga mönster i hur eleverna nominerar varandra och hur det till stor del också överensstämmer med lärarnas beskrivningar av eleverna. Resultaten är dock bara fingervisande och tyder inte på att de elever som lyfts fram nödvändigtvis är begåvade, men visar på fall där det är läge att undersöka elevernas behov av stöd vidare. Förslag på fortsatt forskning är att plocka ut de elever som pekas ut som begåvade av sina klasskamrater, sina lärare eller sig själva och fullgöra identifieringsprocessen. Undersöka elevens styrkor och svagheter, jämföra med olika teorier om begåvning och se om eleven kan identifieras som begåvat och i behov av mer utmanande stoff. Vidare kunde man göra en fallstudie där elevenkäter använts som verktyg vid identifieringen av begåvning och undersöka om elever fått mer stöd och sina behov tillfredsställda.

Jag undersökte inte specifikt hur alla elever i klassen nominerade varandra och svaren hos de elever som så att säga inte framhävdes av varken sina klasskamrater eller av lärarna. Skulle man kunna hitta tendenser att elever som framhäver andra som begåvade ser ner på sig själva? Man kunde med andra ord undersöka närmare specifika elevsvar och om enkäter möjligen kunde ha någon negativ påverkan, exempelvis öka på fenomenet elitism. Vidare skulle det vara intressant att undersöka specifikt vilka metoder lärare använder för att bemöta begåvning, eventuellt undersöka situationer där acceleration eller berikning av olika slag använts för att bemöta begåvade elevers behov, eftersom denna studie påvisar osäkerhet kring begreppet ”begåvning” och hur man kan stöda dessa elever. Intressant skulle också vara att undersöka eventuella faror

med acceleration för begåvade eller högpresterande elever. Ett exempel på fortsatt forskning skulle också vara att undersöka om det finns skillnader i uppfattningen av begåvning och bemötandet av begåvade elever hos lärare som gått någon slags fortbildningskurs och de lärare som inte gjort det. Också att innefatta begåvade elevers och deras föräldrars syn på hur de bemöts av skolan och deras behov kunde ge mer kunskap i hur skolan kan ta vara på den resursen begåvade elever utgör. Uppmärksamheten kring de begåvade eleverna i skolorna ökar allt mera, men det är en lång väg att gå före tanken om att de begåvade eleverna är elever i behov av stöd för att utvecklas blir en naturlig del av skolvardagen.

Källor

- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Campbell, J., Wagner, H. & Walberg, H. (2000). Academic Competitions and Programs Designed to Challenge the Exceptionally Talented. i K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent -2nd edition-* (s. 523–536). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstuderande*. Lund: Studentlitteratur.
- Cosmovici Idsøe, E. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Council of Europe. (1994). *Education for gifted children. Parliamentary Assembly Recommendation 1248*. Hämtad 25 februari 2016, från <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=533959&Site=COE>
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dunn, R., Dunn, K. & Treffinger, D. (1995). *Alla barn är begåvade - på sitt sätt*. Malmö: Brain Books.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Esping, A. & Plucker, J. (2008). Theories of Intelligence. i F. Karnes & K. Stephens, *Achieving Excellence. Educating the Gifted and Talented* (s. 36–48). New Jersey: Pearson Education.
- Feldhusen, J. & Jarwan, F. (2000). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. i K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent -2nd edition-* (s. 271–282). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Finlex. (1998). Lag om grundläggande utbildning. 628/1998. Hämtad 24 februari 2016, från <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Finlex. (1999). Finlands grundlag. 731/1999. Hämtad 23 februari 2016, från <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Finlex. (2010). Lag om ändring av lagen om grundläggande utbildning. 642/2010. Hämtad 24 februari 2016, från <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2010/20100642>

- Freeman, J., Raffan, J. & Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gifts and talents. An international survey*. Berkshire: CfBT Education Trust.
- Furu, S. (11 februari 2015). Fler elever, mindre pengar. *Vasabladet*, s. 4.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4–10.
- Giger, M. (2007). Renzulli's Three-Ring Conceptions of Giftedness. Hämtad 15 februari 2016, från http://www.gigers.com/matthias/gifted/three_rings.html
- Gottfredson, L. S. (1994). Mainstream Science on Intelligence: An Editorial With 52 Signatories, History, and Bibliography. *Intelligence*, 24(1), 13–23.
- Groop, S. (4 december 2015). Alla lärare präglar nya läroplanen. *Vasabladet*, s. 5.
- Gross, M. (2000). Issues in the Cognitive Development of Exceptionally and Profoundly Gifted Individuals. i K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talent -2nd edition-* (s. 179–192). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Gross, M. (2005). *Gifted and Talented Education: Professional Development Package for Teachers*. (Department of Education, Science and Training) Hämtad 17 februari 2016, från Extension Module 1: https://education.arts.unsw.edu.au/media/EDUCFile/ExtModule1_PACKAG E.pdf
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Höglund, B. (14 oktober 2015). *Birgitta Höglund: Elever med särskilda begåvningar bör uppmärksammas*. Hämtad 7 mars 2016, från Svenska YLE: <http://svenska.yle.fi/artikel/2015/10/14/birgitta-hoglund-elever-med-sarskilda-begavningar-bor-uppmarksammas>
- Johnsen, S. (2008). Identifying gifted and talented learners. i F. Karnes & K. Stephens, *Achieving Excellence. Educating the Gifted and Talented* (s. 135–153). New Jersey: Pearson Education
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (oktober 2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. Hämtad 4 januari 2016, från <http://edr.sagepub.com/content/33/7/14.full.pdf+html>
- Kanevsky, L. (2000). Dynamic Assessment of Gifted Students. i K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent -2nd edition-* (s. 283–295). Oxford: Elsevier Science Ltd.

- Kaufman, S. & Sternberg, R. (2008). Conceptions of Giftedness. i S. Pfeiffer (Red.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (s. 71–91). New York: Springer.
- Kracauer, S. (1952). The challenge of qualitative content analysis. *Public Opinion Quarterly*, 16(4), 631–642. Hämtad 21 januari 2016, från <http://www.jstor.org/stable/pdf/2746123.pdf?acceptTC=true>
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. - *third edition*-. Thousand Oaks: SAGE.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laine, S. (2010). The Finnish public discussion of giftedness and gifted children. *High Ability Studies*, 21(1), 63–76.
- Laine, S. & Tirri, K. (2015). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 10.1080/13598139.2015.1108185.
- Lapsiasia. (2016). FN:s konvention om barnets rättigheter. Jyväskylä. Hämtad 23 februari 2016, från <http://lapsiasia.fi/sv/lapsen-oikeudet/>
- Lens, W. & Rand, P. (2000). Motivation and Cognition: Their Role in the Development of Giftedness. i K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent -2nd edition*- (s. 193–202). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Lindgren, K. (29 november 2012). *Skolan missar de särbegåvade*. Hämtad 10 mars 2016, från Lärarnas tidning: <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2012/11/29/skolan-missar-sarbegavade>
- Malin, A. & Männikkö, K. (1998). *Älykkyys - valoa ja varjoja*. Juva: WSOY - Kirjapainoyksikkö.
- Manning, S. & Besnoy, K. (2008). Special populations. i F. Karnes, & K. Stephens, *Achieving Excellence. Educating the Gifted and Talented* (s. 116–134). New Jersey: Pearson Education
- Marland, S. P. (1971). *Education of the gifted and talented. Report to congress* [Elektronisk version]. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Mensa International Limited. (2016). *mensa international*. Hämtad 3 februari 2016, från What is Mensa?: <http://www.mensa.org/>
- Mönks, F., Heller, K. & Passow, H. (2000). The Study of Giftedness: Reflections on Where We Are and Where We Are Going. i K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent -2nd edition*- (s. 839–863). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Mönks, F. & Mason, E. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. i K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Red.),

- International Handbook of Giftedness and Talent -2nd edition-* (s. 141–155). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Mönks, F. & Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective* [Elektronisk version]. Radboud University Nijmegen.
- Mönks, F. & Ypenburg, I. (2009). *Att se och möta begåvade barn - en vägledning för lärare och föräldrar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- National association for gifted children. (2008). *National association for gifted children - Supporting the needs of high potential learners*. Hämtad 3 februari 2016, från Definitions of Giftedness: <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitions-giftedness>
- Nationalencyklopedin. (u.å.). *Begåvning*. Hämtad 3 januari 2016, från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/beg%C3%A5vning>
- Neihart, M. & Poon, K. (2009). *Gifted Children With Autism Spectrum Disorders*. Texas: Prufrock Press
- Nissen, P. (2 juli 2014). Identifikation af begavede og talentfulde elever - hvordan gør man? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 51(2), 85–92.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Perleth, C., Schatz, T. & Mönks, F. (2000). Early Identification of High Ability. i K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Suotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (s. 297–316). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, R. (1997). *Annorlunda land: särbegåvnings psykologi*. Falköping: Almqvist & Wiksell.
- Persson, R. (23 maj 2014). Professorn: Nyckeln är att identifiera de särbegåvade eleverna. Hämtad 10 mars 2016, från <https://www.youtube.com/watch?v=QxDpsiIQJaM>
- Persson, R., Joswig, H. & Balogh, L. (2000). Gifted Education in Europe: Programs, Practices, and Current Research. i K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent -2nd edition-* (s. 703–734). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Peters, W., Grager-Loidl, H. & Supplee, P. (2000). Underachievement in Gifted Children and Adolescents: Theory and Practice. i K. Heller, F. Mönks, R.

- Sternberg & R. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent -2nd edition-* (s. 609–620). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Renzulli, J. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150–159.
- Renzulli, J. & Reis, S. (2000). The Schoolwide Enrichment Model. i K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent -2nd edition-* (s. 367–382). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Rimm, S. (2008). Parenting gifted children. i F. Karnes, & K. Stephens, *Achieving Excellence. Educating the Gifted and Talented* (s. 262–277). New Jersey: Pearson Education.
- Roberts, J. (2008). Teachers of the gifted and talented. i F. Karnes, & K. Stephens, *Achieving Excellence. Educating the Gifted and Talented* (s. 246–261). New Jersey: Pearson Education.
- Schoon, I. (2000). A Life Span Approach to Talent Development. i K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent -2nd edition-* (s. 213–225). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousand Oaks: SAGE.
- Sederlöf, N. & Westergård, A. (26 november 2015). *PODCAST Särbegåvade barn*. Hämtad 4 mars 2016, från Svenska YLE: <http://svenska.yle.fi/artikel/2015/11/27/se-de-sarbegavade-barnen>
- Sisk, D. (2008). Historical perspectives in gifted education. i F. Karnes, & K. Stephens, *Achieving Excellence. Educating the Gifted and Talented* (s. 1–17). New Jersey: Pearson Education.
- Sternberg, R. (1995). *A Triarchic Approach to Giftedness* [Elektronisk version]. (Research Monograph 95126). New Haven, Connecticut: The National research center on the gifted and talented.
- Sternberg, R. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189–202.
- Sternberg, R. & Davidson, J. (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. & Davidson, J. (2005). *Conceptions of giftedness -2nd edition-*. Cambridge University Press.
- Suomen Mensa ry. (2013). *Mensa Finland*. Hämtad 3 februari 2016, från Mikä on Mensa?: http://www.mensa.fi/wordpress/?page_id=8

- Suomen Mensa ry. (2016). *Lahjakkaat lapset*. Hämtad 3 februari 2016, från Lahjakkaat lapset-ohjelma: <https://lahjakkaatlapset.fi/>
- Svenska Unescorådet. (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca +10. 2/2006. Hämtad 23 februari 2016, från <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Szabos, J. (1989). Bright child, gifted learner. *Challenge*(34).
- Tannenbaum, A. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Tannenbaum, A. (2000). A History of Giftedness in School and Society. i K. Heller, F. Möns, R. Sternberg & R. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent -2nd edition-* (s. 23–53). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84–96.
- Tomlinson, C. & Hockett, J. (2008). Instructional strategies and programming models for gifted learners. i F. Karnes, & K. Stephens, *Achieving Excellence. Educating the Gifted and Talented* (s. 154–169). New Jersey: Pearson Education.
- Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsingfors: Tammi.
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Hämtad 24 februari 2016, från <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Hämtad 24 februari 2016, från http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen
- Utbildningsstyrelsen. (2016a). *Stöd för lärande och skolgång*. Hämtad 24 februari 2016, från Lagar och anvisningar: http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/anvisningar_och_rekommendationer_grundlaggande_utbildning/information_om_anordnande_av%20stod/elevvard/stod_for_larande_och_skolgang
- Utbildningsstyrelsen. (2016b). *Lahjakuutta ja erityisvahvuuksia tukeva opetus*. Hämtad 26 februari 2016, från http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/lahjakuutta_ja_erytisvahvuuksia_tukeva_opetus
- Wahlström, G. O. (1995). *Begåvade barn i skolan - Duglighetens dilemma?* Stockholm: Liber Utbildning.

- Westergård, A. (27 november 2015). *Se de särbegåvade barnen*. Hämtad 4 mars 2016, från Svenska YLE: <http://svenska.yle.fi/artikel/2015/11/27/se-de-sarbegavade-barnen>
- Winner, E. (1999). *Begåvade barn*. Jönköping: Brainbooks.
- Winner, E. & Martino, G. (2000). Gifted in Non-Academic Domains: The Case of Visual Arts and Music. i K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (s. 95–110). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Väisänen, C. (2014). *Begåvade barn – En systematisk litteraturstudie om hur föräldrar och lärare kan stöda och motivera begåvade barn i deras utbildning och inläring*. Vasa: Åbo Akademi.
- Ziegler, A. & Heller, K. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. i K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent -2nd edition-* (s. 3–22). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Intervjufrågor – öppna frågor, plats för följdfrågor.

1. Berätta kort om din lärarkarriär och dina arbetsår i denna skola.
2. Vad är begåvning enligt dig?
3. Vad skulle du säga kännetecknar ett begåvat barn?
→ Hur många sådana barn skulle du uppskatta att du har undervisat?
Under hur lång tid?
4. Hur identifierar du/skolan begåvade barn i klassen?
5. Anser du att det talas mycket om begåvning
a) i allmänhet
b) bland lärarna i er skola?
6. (*speciallärare*) Undervisar du barn som identifierats som begåvade?
→ erfarenheter/utmaningar?
Hur tycker du att dessa barn bemöts/undervisas överlag i skolan?
7. (*klasslärare*) Hur tar du hänsyn till barn som kan identifieras som begåvade i klassen? (ex. på metoder, utmaningar etc.)
8. Vilka skulle du specifikt peka ut som begåvade elever i klass ____?
 - Om ingen direkt begåvad, finns det någon som är extra duktig i något ämne?
 - Finns det olika slag av begåvning?
 - På vilket sätt begåvat? Berätta lite om eleven.

Bilaga 2. Elevenkäten

Notering. Layouten har anpassats för att rymmas och är därmed inte helt i sin originalversion.

Namn _____

Ålder _____ Datum _____

Klass _____ Skola _____

Här är några påståenden som kan stämma in mer eller mindre bra på dig. Ringa in 2 om beskrivningen passar bra eller ofta. Ringa in 1 om beskrivningen passar till en del eller ibland och ringa in 0 om beskrivningen inte alls passar in på dig.

0 = Stämmer inte

1 = Stämmer till en del eller ibland

2 = Stämmer bra eller ofta.

0	1	2	Jag kan bli helt uppslukad om jag är intresserad av något.
0	1	2	Jag lär mig snabbt.
0	1	2	Jag har ett stort ordförråd.
0	1	2	Jag är bra på att tänka logiskt.
0	1	2	Rättvisa är viktigt för mig.
0	1	2	Jag tycker att det är spännande att undersöka något och få ny kunskap.
0	1	2	Jag är extremt nyfiken och vet mycket om många saker.
0	1	2	Jag är bra på att konstruera och föreställa mej saker.
0	1	2	Jag uppfattar saker snabbt.
0	1	2	Jag är bra på att fundera, resonera och reflektera.
0	1	2	Jag vet att jag är klok och duktig.
0	1	2	Jag har lätt att lära mig nya saker.
0	1	2	Jag har riktigt bra minne.
0	1	2	Jag är bra på matematik.
0	1	2	Jag är bra på avancerade spel, tex på datorn.
0	1	2	Jag håller fast vid mina intressen.
0	1	2	Jag är ivrigt observerande.
0	1	2	Jag har mycket känslor och är känslig.
0	1	2	Jag tycker inte om rutinarbete i klassen.
0	1	2	Jag föredrar att vara med kompisar som har samma intressen som jag.
0	1	2	Jag tycker att jag är annorlunda än min jämnåriga.
0	1	2	Jag är bra på att tänka strategiskt.
0	1	2	Jag är mycket humoristisk.
0	1	2	Jag tänker annorlunda än mina jämnåriga.
0	1	2	Jag gillar projektarbete i skolan.

Här följer några frågor som du ska svara ”ja” eller ”nej” på. Ringa in det som stämmer bäst in på dig.

1. Jag skriver själv pjäser eller berättelser.	Ja	Nej
2. Jag tycker om att veta <u>varför</u> saker händer.	Ja	Nej
3. Jag ritar bättre än de flesta av mina jämnåriga.	Ja	Nej
4. Jag är bra på att lösa problem.	Ja	Nej
5. Jag är bra på naturvetenskap (bi, ge, fy, ke).	Ja	Nej
6. Jag läser mer än en bok i veckan.	Ja	Nej
7. Jag är bra på matematik.	Ja	Nej
8. Andra elever ber mig om hjälp.	Ja	Nej
9. Jag kan svara väldigt fort på lärarens frågor.	Ja	Nej
10. Jag föredrar att jobba ensam.	Ja	Nej
11. Jag försöker att göra mitt bästa i skolan.	Ja	Nej
12. Jag tycker om att använda nya ord när jag pratar.	Ja	Nej
13. Jag vet mycket om olika saker.	Ja	Nej
14. Att spela teater hjälper mig att visa mina känslor.	Ja	Nej
15. Jag spelar ett musikinstrument.	Ja	Nej
16. Jag tycker om att göra klart saker jag börjat på.	Ja	Nej
17. Jag tycker om att använda ordbok.	Ja	Nej
18. Jag tycker om att använda lexikon (bok eller på internet).	Ja	Nej
19. Skolarbete är lätt för mig.	Ja	Nej
20. Jag trivs med att hjälpa andra.	Ja	Nej
21. Jag tycker om att prata med lärare och andra vuxna.	Ja	Nej
22. Jag trivs när jag får intressanta uppgifter.	Ja	Nej

Och så några frågor där du får skriva ner ditt svar:

23. Vad gillar du att samla på?

24. Vilken slags böcker/tidningar läser du?

25. Vad tycker du om att göra när du inte är i skolan?

26. Vad skulle du vilja veta eller lära dig mera om?

Till sist några frågor som gäller din klass:

1. Vem i din klass vet mest om många olika saker?

2. Vem av dina klasskamrater skulle du fråga om du behöver hjälp i matematik?

3. Vem i klassen skulle vara den bästa att komma på vad ni skulle göra om ni gick vilse?

4. Vem i klassen vet oftast vad svåra ord betyder?

5. Vem vet mest om vetenskapliga saker?

6. Vem skulle du välja att jobba med i ett projekt i historia?

7. Vem skulle du välja som klassledare om det ska vara en person som vanligen får många att jobba tillsammans och får saker gjorda?

8. Vem skulle vara bäst på att läsa en spännande berättelse för klassen?

9. Vem skulle du välja som klassrepresentant till ett elevråd?

10. Vem i klassen vill du kalla din bästa vän?

Bilaga 3. Föräldrabrev

Hej!

Jag heter Charlotta Väisänen och studerar specialpedagogik för femte året i Åbo Akademi i Vasa, och jag ska skriva min Pro gradu avhandling nu i år.

Jag har fått möjligheten att utföra en liten studie, gällande olika förmågor hos barnen, i den klass där ert barn går, nämligen _____. Jag kommer att undersöka ifall enkäter kunde vara ett möjligt hjälpmedel för att identifiera barnens olika intressen och förmågor samt eventuella önskemål gällande undervisningen i skolan. I min studie ska eleverna fylla i en kort enkät där de utvärderar dels sina egna och dels sina vänners förmågor. I och med att man i enkäten ska fylla i sitt namn, hör det till att jag frågar er vårdnadshavare om godkännande att ert barn får delta i min studie. Namnet på ert barn kommer inte att publiceras någonstans, deltagandet är helt konfidentiellt. Barnets namn behövs bara för min egen del så att jag kan hålla reda på till vem de olika svaren tillhör.

Ifall ni har ytterligare frågor gällande studien kan ni kontakta mig eller min handledare vid Åbo Akademi, docent Karin Linnanmäki (*kontaktuppgifter*).

Returnera denna blankett med underskrift till ert barns klasslärare, _____, så får jag den av hen.

Tack på förhand!

Mvh. Charlotta Väisänen (*kontaktuppgifter*)



☐ Jag _____ godkänner att mitt barn _____
deltar i studien.

☐ Jag _____ godkänner inte att mitt barn _____
deltar i studien.

Bilaga 4. Helhetsöversikt av lärarnas och elevernas syn på begåvning i klassen

Elever	Summa av egen värdering	Nämns av klassläraren	Nämns av specialläraren	Fråga 1	Fråga 2	Fråga 3	Fråga 4	Fråga 5	Fråga 6	Fråga 7	Fråga 8	Fråga 9	Fråga 10
<i>Celine</i>	41	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
<i>Gabriel</i>	40	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
<i>Felix</i>	39	X	-	4	13 (+1)	2	2 (+1)	5	3 (+1)	2	-	2	(1)
<i>Abbe</i>	38	-	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	2
<i>Alissa</i>	38	X	-	-	1	1 (+1)	-	-	2	4	-	1 (+1)	-
<i>Casper</i>	35	X	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2
<i>Karolin</i>	35	-	-	-	-	1	-	-	3 (+2)	1	-	2	1
<i>Hugo</i>	33	X	X	11	1	12 (+1)	13	12 (+1)	3	1	1	-	-
<i>Inga</i>	33	X	-	2	-	-	3	-	2	4	1	6	2
<i>Belle</i>	32	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
<i>Eddie</i>	31	X	-	1	-	1	-	-	-	1	-	3	-
<i>Disa</i>	29	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1
<i>Fiona</i>	29	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Hilda</i>	28	X	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-
<i>Didrik</i>	27	-	-	-	-	-	-	-	1	1	13	1	-
<i>Gry</i>	26	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	1
<i>Baxter</i>	25	X	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2
<i>Elina</i>	22	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1
<i>Judit</i>	22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

Notering. Kolumnen *Summa av egen värdering* anger summan av elevernas självvärdering utgående från elevenkätens första sida. Eleverna har värderat 25 påståenden totalt i skalan 0–2, där maxvärdet är 50. Kolumnerna från *Fråga 1* till *Fråga 10* anger hur många gånger klasskamraterna angett elevens namn på den specifika frågan på enkätens tredje sida, vän-nomineringsdelen, där olika förmågor framlyfts. (+1) hänvisar till det antal det skulle vara ifall flera namn per fråga tas i beaktande. Annars har det första namnet som angetts i enkätfrågan beaktats, i och med att instruktionerna var att ange ett namn per fråga.